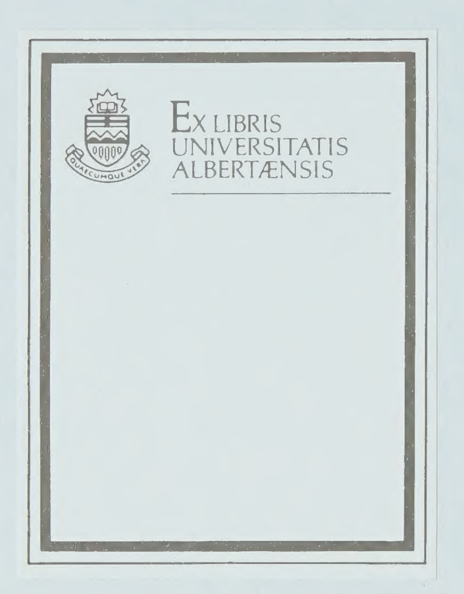

QUAECUMQUE VERA
EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTÆNSIS

Digitized by the Internet Archive
in 2025 with funding from
University of Alberta Library

https://archive.org/details/0162007815861

**University of Alberta**

**Library Release Form**

**Name of Author:** Martine Odile Cavanagh

**Title of Thesis:** *L'Effet de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la production écrite en français langue maternelle et langue seconde*

**Degree:** Master of Education

**Year this Degree Granted:** 1997

Permission is hereby granted to the University of Alberta Library to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly, or scientific research purposes only.

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis, and except as hereinbefore provided, neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatever without the author's prior written permission.

University of Alberta

# L'EFFET DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE STRATEGIE DE PLANIFICATION SUR LA PRODUCTION ECRITE EN FRANCAIS LANGUE MATERNELLE ET LANGUE SECONDE

par

**MARTINE ODILE CAVANAGH** 

Mémoire présenté à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Etudes en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 1997

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a thesis entitled *"L'Effet de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la production écrite en français langue maternelle et langue seconde"* submitted by Martine Odile Cavanagh in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in Educational Studies in Language and Culture.

Résumé

L'objectif de cette étude est de vérifier l'effet de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la production écrite d'élèves de sixième année scolarisés en français langue maternelle (francophone minoritaire) et en français langue seconde (immersion). L'échantillon comprend 85 sujets dont 51 d'une école francophone et 34 d'une école d'immersion. Un pré-test a d'abord été administré à l'ensemble des élèves qui ont ensuite reçu un enseignement axé sur la planification de texte à l'aide d'un organisateur graphique appelé schéma. Les leçons étaient basées sur les principes de l'enseignement stratégique. A la fin de cet enseignement tous les élèves ont passé un posttest. Les résultats confirment les hypothèses qui prédisaient qu'à la suite d'une telle intervention les élèves amélioreraient nettement leur capacité de planification et rédigeraient des textes plus élaborés et mieux structurés.

Abstract

The purpose of this study is to measure the effect of the teaching of a planning strategy on the writing of grade six French-language and French immersion students. The sample consists of 85 subjects, 51 from a francophone school and 34 from French immersion classes. First, a pre-test was given to all the students who then received instruction in planning a text using a graphic organizer called "schema". The lessons were based on the principles of strategic teaching. Following this instruction students wrote a post-test. The results confirm the hypothesis predicting that after these lessons the students would improve significantly their ability to plan and write more elaborate and better structured texts.

## Avant-propos

J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers plusieurs personnes et organismes qui m'ont aidée aux différentes étapes de ce projet de recherche.

Tout d'abord, je remercie madame Lucille Mandin d'avoir accepté de me diriger et je lui exprime ma profonde gratitude pour ses précieuses suggestions, sa disponibilité et l'appui généreux qu'elle m'a accordé en tout temps.

J'ai grandement apprécié aussi l'aide et les conseils des deux autres membres de mon comité de maîtrise, mesdames Olenka Bilash et Claudette Tardif, ainsi que la grande disponibilité et le soutien constant de mesdames Yvette Mahé et Claudette Tardif tout au long de mes études.

Sans pouvoir les nommer, je voudrais remercier tout particulièrement les quatre enseignants qui m'ont accueillie si chaleureusement dans leur salle de classe. Leur ouverture d'esprit, leurs conseils pratiques et leur confiance ont grandement facilité ma recherche. En même temps, je remercie la direction des écoles impliquées, ainsi que tous les élèves, de leur aimable collaboration.

Je voudrais souligner aussi les contributions inestimables de madame Pierrette Messier-Peet, étudiante en maîtrise, qui m'a guidée et encouragée durant cette étude, de monsieur Manuel Miles, professeur et grand ami des enfants, qui m'a très gentiment aidée et conseillée, et de madame Francine Lapointe, bibliothécaire à la Faculté Saint-Jean, qui a effectué des recherches pour moi.

Je suis également redevable à la fondation Robert Spence et à l'université de l'Alberta de m'avoir libérée de mes charges professionnelles pendant la dernière partie de mes travaux en m'octroyant des bourses généreuses.

Finalement, je remercie ma famille d'une façon toute spéciale. Mon père, monsieur Michel Lihoreau, et mon mari, Gerard Cavanagh, m'ont inspirée par leur goût du savoir, leur souci du travail bien fait et leur persévérance, tandis que mes enfants, Claire et Marion, n'ont cessé avec leur père de m'offrir leur compréhension, leur aide et leur encouragement.

## Table des matières

## Liste des tableaux

## Liste des figures



# CHAPITRE I

# Introduction

A. Vers une définition du problème

Comment former des enfants capables de produire une variété de textes de qualité? Depuis l'avènement de l'approche communicative, la capacité de produire divers types de textes répondant à des intentions de communication précises, constitue l'un des objectifs clés des programmes d'études destinés à l'enseignement du français dans les écoles canadiennes. Or, il nous semble que, dans les classes actuelles les élèves éprouvent certaines difficultés à atteindre cet objectif de façon satisfaisante faute d'un travail préparatoire qui leur permettrait d'une part, de se faire une représentation exacte du texte à rédiger et qui d'autre part, les guiderait pas à pas vers une production écrite de qualité.

B. Pertinence de l'étude

La production écrite, considérée aujourd'hui comme une activité de construction de sens, joue un rôle important dans le développement de la pensée chez l'élève car elle exige la mise en oeuvre de processus cognitifs variés et complexes. Or, certaines recherches ont permis de constater que les élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer par écrit. Vignola (1995) souligne par exemple que les études visant à cerner les caractéristiques des apprenants en immersion française au Canada ont révélé que ceux-ci atteignent un niveau élevé en compréhension orale et écrite ainsi qu'en production orale mais que, par contre, leur performance en production écrite demeure faible. En outre, l'auteur précise que l'organisation des idées fait l'objet de très peu d'attention chez les diplômés d'immersion française. Les travaux de Bereiter et Scardamelia (1987) sur le savoir écrire en anglais langue maternelle ont également montré que la génération et la structuration des idées constituent pour les élèves les principales sources de difficulté.

Parmi les raisons qui peuvent être invoquées pour expliquer ce

phénomène, le manque de stratégies ou l'incapacité de mettre en oeuvre de façon consciente certaines démarches intellectuelles pour résoudre un problème, semble être une des causes les plus importantes. En effet, depuis ces dix dernières années les recherches effectuées en psychologie cognitive semblent indiquer que les scripteurs et les lecteurs habiles se distinguent des novices par le recours à des stratégies spécifiques. Ainsi, pour aider les élèves à mieux traiter l'information lors d'activités d'écriture ou de lecture, l'enseignant peut expliciter aux apprenants les stratégies utilisées par l'écrivain ou le lecteur accompli. En compréhension écrite, plusieurs stratégies, notamment celle qui a trait au repérage de la structure textuelle à l'aide de représentations graphiques, ont déjà été enseignées avec succès en français langue maternelle et en anglais langue maternelle (Giasson 1990). Il existe toutefois encore peu de recherche portant sur l'enseignement de stratégies d'écriture. Selon Hayes et Flower (1980a), le processus d'écriture comprend les différents sous-processus suivants: la planification, la mise en texte et la révision. L'auteur affirme qu'un texte bien construit est en général le fruit d'une planification minutieuse et déplore le fait que les enfants de l'élémentaire consacrent en général très peu de temps à planifier leurs compositions bien qu'ils en soient tout à fait capables sur le plan cognitif.

Cette recherche porte donc sur la production écrite d'un texte d'opinion chez des élèves de sixième année en français langue maternelle (contexte francophone minoritaire) et en français langue seconde (contexte d'immersion) et se concentre plus particulièrement sur l'aspect de l'organisation des idées à l'étape de la planification du texte à l'aide d'une représentation graphique appelée schéma. Le but de cette construction graphique est de représenter visuellement la façon dont les informations à l'intérieur d'un texte d'opinion sont

hiérarchisées et reliées entre elles en un tout cohérent.

C. Problème de la recherche

Notre question de recherche est la suivante: “Quel est l’effet de l’utilisation d’un schéma sur l’habileté des élèves francophones minoritaires et anglophones inscrits à un programme d’immersion française, à planifier et à rédiger un texte d’opinion?” Cette question nous a conduit à formuler trois hypothèses.

H1: L’enseignement de la planification des idées à l’aide d’un schéma devrait augmenter le nombre d’élèves qui ont recours à un plan détaillé pour l’ensemble du texte avant la rédaction.

H2: L’enseignement de la planification des idées à l’aide d’un schéma devrait entraîner les améliorations suivantes dans les textes produits:

H2a Les idées seront mieux articulées

H2b Les idées seront plus élaborées

H3: La capacité de planifier un texte à l’aide d’un schéma est indépendante de la langue (maternelle ou seconde) dans laquelle est réalisée la tâche d’écriture.

D. Type de recherche

Il s’agit d’une étude quasi- expérimentale. Des données quantitatives ont été recueillies en administrant aux sujets un pré-test et un posttest. Cette méthode a permis de mesurer l’ampleur des progrès réalisés par les élèves suite à l’enseignement de la stratégie de planification de texte. Nous avons également recueilli des données de nature qualitative par le biais d’entrevues faites auprès des enseignants et des élèves. Ces entrevues ont permis d’aller chercher quelques perceptions des participants par rapport à l’expérience que

nous avons menée.

E. Limite de la recherche

La présente étude comporte certaines limites. Tout d'abord, il faut signaler que, même si nous soupçonnons que la stratégie de planification d'un texte d'opinion sous forme de schéma est transférable à d'autre types de texte ou dans d'autres contextes d'apprentissage de la langue, ceci n'a pas été démontré de façon expérimentale dans le cadre de cette recherche. Les conclusions que nous tirons par rapport à l'effet de l'enseignement d'une telle stratégie ne sont donc pas, à ce point, généralisables. D'autre part, le schéma que nous avons créé pour le texte d'opinion ne s'applique pas automatiquement à tous les genres d'écrits. Ainsi, si l'on voulait enseigner à des élèves à planifier un autre type de texte à l'aide d'un organisateur graphique, il faudrait s'assurer de le modifier afin que celui-ci représente fidèlement la structure particulière du genre de texte étudié. Finalement, il convient de signaler que le maintien de la stratégie à long terme n'a pas été prouvé dans la présente étude.

F. Plan du mémoire

Le premier chapitre de cette recherche portera sur l'élaboration du cadre théorique et comprendra la recension des écrits, la problématique et les hypothèses. Le deuxième chapitre sera consacré à la méthodologie et englobera la description des participants, de la procédure et des instruments de cueillette de données. Dans le troisième chapitre, les résultats et leur interprétation seront présentés. La conclusion, tout en indiquant les limites de la présente étude, incluera quelques recommandations pour des pistes de recherche éventuelles et quelques éléments de réflexion par rapport à la formation initiale et continue des enseignants.

# CHAPITRE II

## Cadre théorique et recension des écrits

Ce premier chapitre présente quelques concepts clés sur le mode d'organisation des connaissances dans la mémoire, la notion de représentation graphique dérivée des types de texte et de leur structure respective, les études qui ont porté sur l'effet des méthodes de sensibilisation à la structure textuelle sur la compréhension et la production écrite, l'enseignement de la planification structurée ainsi que le modèle de l'enseignement stratégique.

A. La mémoire et l'organisation des connaissances

1) Les niveaux de mémoire

La psychologie cognitive considère que l'apprentissage, y compris celui de la lecture et de l'écriture, est essentiellement une activité de traitement de l'information dans laquelle la mémoire remplit des fonctions importantes. Jacques Tardif (1992) présente une synthèse des recherches réalisées dans ce domaine. Il indique que la mémoire sensorielle ou récepteurs sensoriels, la mémoire à court terme appelée aussi mémoire de travail et la mémoire à long terme constituent les trois principales composantes de "l'architecture de la mémoire" (Tardif 1992: 163). Un résumé des idées de l'auteur sur chaque système de la mémoire sera présenté ci-dessous.

La mémoire sensorielle, dont la capacité de rétention se limite à un quart de seconde, capte et filtre très rapidement les informations provenant du monde extérieur. Seule l'information à laquelle elle peut attribuer une signification en l'associant à des connaissances antérieures sera sélectionnée et acheminée vers la mémoire à court terme.

Quant à la mémoire à court terme, elle joue un rôle clé dans le système de traitement de l'information. Responsable de la résolution de la tâche à accomplir, elle atteint son but en procédant à une interprétation des informations provenant de l'extérieur, filtrées par les récepteurs sensoriels, ce

qui lui permet d'abord de discerner les exigences de la tâche pour pouvoir ensuite puiser dans la mémoire à long terme les connaissances nécéssaires à sa résolution. Dans le cas de l'acquisition de nouvelles connaissances, c'est elle qui les codifie et les relient à des informations similaires déjà stockées dans la mémoire à long terme. Cornaire (1994) souligne aussi que cette mémoire est sélective. C'est la raison pour laquelle, dans une situation de lecture par exemple, seul le sens global du texte ou sa macrostructure sera retenu dans la mémoire à long terme. En outre, ce deuxième niveau de mémoire comprend deux principales limites: sa capacité maximale se limite à environ sept unités d'information et la durée de rétention de ces mêmes informations est d'une dizaine de secondes environ. Une fois que la mémoire à court terme a atteint sa pleine capacité, les données qu'elle contient sont soit éliminées soit transférées dans la mémoire à long terme.

Contrairement à la mémoire à court terme, la mémoire à long terme est un réservoir de connaissances illimité à la fois dans le temps et dans l'espace. Les chercheurs distinguent deux catégories de mémoire à long terme: la mémoire épisodique qui regroupe les souvenirs d'évènements personnels et la mémoire sémantique qui englobe les concepts, lois, règles, principes, conditions et procédures.

Le parcours d'un niveau de mémoire à un autre est loin d'être linéaire. Il se caractérise plutôt par des échanges constants qui ont lieu simultanément entre les différents niveaux. Par exemple, lors d'une rédaction, la sélection d'un vocabulaire particulier par la mémoire à court terme se fait en fonction des données lexicales, syntaxiques et conceptuelles conservées dans la mémoire à long terme (Cornaire 1994).

2) Les types de connaissances et leur organisation sous forme de schémas

2a) Les types de connaissances

Pour accomplir une tâche donnée en production écrite ou dans n'importe quel autre domaine d'apprentissage, Tardif (1992) signale que l'individu a recours à trois catégories de connaissances entreposées dans sa mémoire.

Tout d'abord il existe les connaissances déclaratives qui correspondent à un ensemble de connaissances théoriques telles que des faits, des lois, des règles ou des principes. L'élève peut par exemple connaître les différentes structures de textes, la règle d'accord entre le nom et l'adjectif ou bien les étapes à suivre pour écrire un texte d'opinion. Ces connaissances sont plutôt statiques et ne sont pas automatiquement utilisées par l'élève qui se trouve dans une situation où il serait pertinent de les mettre en application. Aussi, pour favoriser le transfert de ces connaissances en situation réelle d'apprentissage, il est indispensable de développer chez l'élève des connaissances de type procédurale.

Les connaissances procédurales sont, contrairement aux connaissances déclaratives, de nature dynamique, c'est- à- dire qu'elles se développent lorsque l'élève est placé dans un contexte actif où il est amené à réaliser des tâches précises telles que par exemple la planification et la rédaction d'un texte cohérent en vue de persuader un interlocuteur donné. Ces connaissances se rapportent donc aux étapes à suivre pour réaliser avec succès ce genre de tâche.

Les connaissances conditionnelles, quant à elles, se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales peuvent être utilisées. Plus précisément, elles concernent le quand et le

pourquoi du recours à une démarche ou à une stratégie dans le but d'accomplir une tâche donnée. Ces connaissances sont indispensables pour le transfert des apprentissages dans diverses matières. Par exemple, dans le cadre de la présente étude, un élève à qui on demanderait de rédiger un texte argumentatif en études sociales et qui se servirait d'un modèle de planification enseigné dans le cours de français pour ce genre de texte, indiquerait qu'il est capable de reconnaître le caractère approprié de l'utilisation de cette stratégie dans ce nouveau contexte. Tardif (1992) précise également que cette capacité d'utiliser des connaissances déclaratives et procédurales dans une diversité de contextes constitue un trait caractéristique des apprenants experts.

2b) L'organisation des connaissances dans la mémoire sous forme de schémas

Loin d'être isolées les unes des autres dans la mémoire à long terme, les connaissances des trois catégories décrites ci-dessus, sont au contraire très reliées entre elles et organisées sous forme de schémas dont Rumelhart (1975), Anderson (1977) et Minsky (1975) ont été les premiers à présenter la notion. La théorie des schémas a pour but d'expliquer de quelle façon les informations sont stockées dans la mémoire à long terme, comment elles se modifient et comment l'individu peut les récupérer pour les réutiliser.

Tout d'abord, selon cette théorie, les connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) emmagasinées dans la mémoire sémantique à long terme sont organisées de façon hiérarchique et sont fortement reliées entre elles sous la forme d'une structure appelée schéma. Selon Tardif (1992: 202), “un schéma est une architecture de connaissances, un réseau où les connaissances sont reliées entre elles selon un mode hiérarchique parce qu'elles appartiennent à un même champ thématique, à un même domaine de

connaissance."

Certaines recherches en psychologie cognitive (Tardif 1992) ont démontré l'importance de l'organisation des connaissances. D'après elles, plus les connaissances sont reliées entre elles sous forme de schémas, plus la capacité de la mémoire à court terme (limitée à sept unités d'informations) augmente, car, dans un tel cas, c'est tout un réseau de concepts et non une information isolée qui occupe la place d'une seule unité d'information. Pour cette raison, la capacité d'organiser les connaissances est une caractéristique permettant de distinguer les apprenants experts des novices.

De plus, le schéma est une structure active qui se modifie au fil des expériences d'apprentissage de l'individu. Tardif (1992) mentionne que cette structure possède d'une part un caractère évolutif parce qu'elle constitue un réseau de données de base (les connaissances antérieures) appelé aussi structure d'accueil, auquel de nouvelles connaissances viennent sans cesse se greffer, et d'autre part un caractère englobant, dans la mesure où les informations acquises sont continuellement précisées et nuancées. Cette dernière caractéristique correspond à ce qu'on appelle aussi le processus d'élaboration des connaissances.

Finalement la théorie des schémas tente d'expliquer comment les informations sont récupérées dans la mémoire à long terme. Tardif (1992: 336) note que les recherches d'Anderson (1983) et de Gagné (1985) ont permis de découvrir que la récupération des informations dans la mémoire en vue de leur réutilisation s'opère par un processus "d'activation de réseau". Ainsi, plus les voies d'accès au réseau sont nombreuses plus les connaissances seront disponibles et donc fonctionnellement réutilisables. Le processus d'élaboration dont nous venons de parler contribue justement à l'augmentation de ces voies

d'accès aux connaissances dans un même réseau.

Par ailleurs, Cornaire (1994) indique que les travaux de Kekenbosh (1991) sur les modèles explicatifs de la récupération de l'information, font ressortir le lien entre un traitement efficace de l'information dans la mémoire à court terme à l'aide de stratégies d'encodage (mots clés soulignés, confection de résumés et de tableaux), la quantité et le degré d'organisation des données dans la mémoire à long terme, et la capacité de récupérer ces mêmes données. Autrement dit, le traitement efficace des informations dans la mémoire à court terme en facilite la récupération au niveau de la mémoire à long terme.

B. La structure textuelle et sa représentation graphique

Dans le domaine de la lecture, il existe de très nombreuses recherches qui portent sur l'aspect particulier des représentations des connaissances du lecteur qui consiste de schémas dérivés de la structure du texte. La forme de ces schémas s'établit et se précise selon les fonctions communicatives et selon les types de texte qu'elles renferment.

1) Les fonctions communicatives et les types de texte

Le concept de structure textuelle se rapporte à la façon dont les idées sont organisées à l'intérieur d'un texte et se trouve à la base de la notion de types de texte. Parmi les différents systèmes de classification des types de textes proposés dans la littérature, celui de Halliday (1973) basé sur l'intention de l'auteur est parmi les plus complet. Halliday (*ibid.*) identifie sept fonctions communicatives qui se traduisent en types de textes. La fonction "instrumentale" est axée sur l'utilisation du langage en vue de satisfaire des besoins personnels, d'obtenir certains biens ou services. La rédaction de notes, de lettres d'affaires ou de lettres d'opinion sont quelques exemples de types de texte faisant partie de cette catégorie. Par le biais de la fonction "régulatrice"

ou “directive”, la personne a recours au langage soit pour contrôler son propre comportement (auto-régulation), soit pour influencer le comportement d’autrui (régulation). L’écriture de directives pour une recette de cuisine ou de règles de jeu remplit cette fonction de guide pour l’action personnelle. La fonction “interactive” se caractérise par les échanges sociaux entre individus. Les écrits épistolaires tels que la carte postale ou la lettre d’invitation relèvent de cette fonction. La fonction “personnelle”, quant à elle, sert à affirmer l’individualité par l’expression d’opinions, de goûts, d’émotions ou de sentiments personnels. Le scripteur pourra rédiger un journal intime, un journal dialogué ou des petites annonces. La fonction “imaginative” est utilisée pour explorer le monde de l’imaginaire en créant par exemple un récit d’aventure, une légende, un mythe ou un poème. La fonction “heuristique” permet à l’individu de s’interroger sur la réalité qui l’entoure et de construire sa connaissance. La rédaction d’un rapport de recherche ou d’un sondage qui amène l’élève à comparer, analyser, classifier, identifier des relations de cause à effet, sont des exemples de types de texte qui traduisent cette fonction. Finalement, la fonction “informative” répond au besoin de transmettre ou de recevoir des informations nouvelles. Les articles de journaux , les articles encyclopédiques et les dépliants publicitaires remplissent bien cette fonction.

2) Le concept de superstructure

A l’intérieur d’une même fonction communicative, il est possible de regrouper certains types de textes qui ont des caractéristiques semblables. Il existe en effet des structures sous-jacentes communes à certains types de texte qui forment ce que Van Dijk (cité dans Denhière, 1984) appelle la superstructure du texte. L’auteur précise que “les superstructures sont des principes d’organisation du discours. Elles ont un caractère hiérarchique

définissant grossièrement la "syntaxe globale" du texte.

Durant ces dix dernières années les chercheurs ont surtout étudié la structure sous-jacente aux textes narratifs, et plus particulièrement dans le cadre du récit ainsi que celle des textes informatifs. Selon Giasson (1990) et Todorov (1973) , tous les textes narratifs suivent la même trame. L'histoire typique commence par une "situation initiale" stable dans laquelle le narrateur présente le personnage principal à un moment en particulier et dans un lieu précis. Quand une force quelconque vient perturber la vie de ce personnage, c'est l'étape de la "provocation", appelée aussi "l'évènement déclencheur", qui provoque la "complication" englobant la réaction du personnage, son but et les actions entreprises pour résoudre le problème. Ensuite, viennent les phases de la "résolution" du problème et de la "situation finale" dans laquelle l'équilibre, rompu au départ, est rétabli.

L'organisation interne des textes informatifs a aussi fait l'objet de nombreuses recherches. Parmi les modèles de classification proposés, celui de Meyer (1985) est le plus connu. Son système de classification repose non pas sur les principales composantes du texte comme c'est le cas pour les textes narratifs, mais plutôt sur les relations logiques qu'il contient. Ainsi, Meyer (*ibid.*) retient cinq types de structure de textes informatifs: la description, la séquence, la comparaison, la causalité et la résolution de problème.

### 3) Les deux composantes de la superstructure: schéma typologique et cohésion textuelle

Jolibert (1994) précise davantage l'idée de superstructure en identifiant deux aspects fondamentaux: le schéma typologique appelé aussi la silhouette du texte et sa dynamique interne. Le schéma typologique consiste d'une disposition spatiale des parties du texte établie d'après leurs différentes fonctions

dans l'ensemble. L'élaboration d'un tel schéma ou graphique permet à l'écrivain de se faire une représentation globale des éléments essentiels du texte à produire et de leur enchaînement. Dans le cas par exemple d'un récit comprenant quatre épisodes, Giasson (1990) propose un schéma standard. Ce graphique est d'abord composé de trois grandes cases vides de même grandeur reliées par une flèche et intitulées en ordre successif: "Situation initiale", "Problème" et "But". Sous la case dénommée "But", se succèdent quatre autres cases vides plus petites que les trois précédentes et un peu décalées, intitulées respectivement: "évènement 1", "évènement 2", "évènement 3" et "évènement 4". Ces quatre cases sont toutes reliées à la case "but" par une série de flèches. Puis sous la case de "l'évènement 4" se trouve une autre case intitulée "Résolution". Cette dernière case est de la même grandeur que les trois premières et se trouve reliée par deux flèches, l'une allant de la case "Problème" vers la case "Résolution" et l'autre allant de la case "Résolution" vers la case "Problème".

Plusieurs schémas ont aussi été proposés pour les différents types de structures des textes informatifs, chacun mettant en relief la relation logique qui existe entre les divers éléments présentés. Par exemple, les graphiques des textes de type descriptifs sont construits autour d'un noyau central contenant le sujet principal. Sur ce noyau, viennent se greffer les idées principales qui sont soit représentées par des rayons soit inscrites à l'intérieur d'une forme géométrique quelconque (carré, cercle ou rectangle). Ces rayons ou ces formes géométriques peuvent aussi être sous-divisées afin de représenter des idées secondaires (Giasson 1990).

Les graphiques des textes de type comparatif peuvent se présenter sous la forme de deux cercles qui se recoupent. Les éléments identiques des deux

groupes que l'on compare sont présentés dans la partie communes des deux cercles qui se recoupent et les éléments différents se retrouvent dans les deux parties de cercle isolées (Giasson 1990).

Or, en plus de la représentation visuelle, l'idée de superstructure englobe aussi l'aspect de la dynamique interne du texte. Selon Moirand (1990), celle-ci se reflète à la fois dans la progression des informations et dans la cohésion textuelle. L'auteur précise qu'un texte avance ou progresse grâce à l'apport d'informations nouvelles qui se doivent d'être reliées aux données précédentes afin d'assurer la cohérence du texte.

Moirand (1990) et Cicurel (1991) indiquent que plusieurs procédés linguistiques peuvent être utilisés pour promouvoir la continuité textuelle. Il y a d'abord le "système des réseaux co-référentiels" (Moirand 1990: 49) constitué d'anaphores lexicales et grammaticales, c'est à dire de mots permettant, d'une phrase à l'autre, de désigner des personnages ou des éléments qui ont déjà été nommés. Ensuite, il y a le système des temps verbaux qui permet de rendre compte d'une chronologie, par exemple des évènements dans un récit. Et pour terminer, il y a les connecteurs, c'est à dire des mots qui ont pour fonction de relier les phrases et les paragraphes entre eux. On trouve par exemple les connecteurs d'enchaînement chronologique (d'abord, ensuite, enfin); les connecteurs résumatifs (bref, en somme, enfin) et les connecteurs de cause à effet (ainsi, donc, c'est pourquoi). (Voir la classification des connecteurs de Rita Lundquist (1980) dans Moirand (1990: 52)).

Les recherches d'Irwin (1986) et de Rentel et de King (1983) semblent indiquer que l'emploi de ces marques de cohésion dépend en grande partie du développement cognitif puisque l'occurence des pronoms personnels et des articulateurs logiques dans les textes des élèves augmentent considérablement

entre 6 et 8 ans.

Par ailleurs, Tardif (1991) établit un lien entre la reprise continuelle du sujet traité dans un texte sous des formes variées (pronoms, marqueurs de relation), l'enchaînement cohérent des idées et la mémoire de travail. Selon l'auteur, cette redondance textuelle permet au lecteur de garder les informations disponibles dans sa mémoire de travail afin que celles-ci puissent être aisément traitées.

Jolibert (1994) signale qu'au delà du récit et du texte informatif, les travaux des linguistes autour du concept de la superstructure des autres types de textes sont moins avancés.

C. Les méthodes de sensibilisation à la structure du texte et leurs effets sur la compréhension et la production écrite

Les recherches effectuées en lecture durant ces dix dernières années ont permis de constater que les élèves du deuxième cycle du primaire comprennent plus facilement les textes narratifs que les textes informatifs et s'en souviennent aussi davantage. En effet, ayant lu bien plus d'histoires que de textes documentaires, les élèves éprouvent moins de difficulté à les comprendre car leur structure sous-jacente, constituée des éléments de la trame narrative, leur est plus familière. Selon Tardif,

> la connaissance de la structure indique que l'élève a en mémoire à long terme un schéma précis du canevas dans lequel les éléments composant le texte sont insérés et qu'il s'y réfère systématiquement pour traiter les informations du texte, pour les comprendre et construire son rappel ou son résumé (1991: 42).

Or, conscients à la fois de l'importance de la connaissance de la structure textuelle pour la compréhension et la production de textes et aussi des lacunes dans les connaissances des élèves des textes informatifs, les chercheurs ont expérimenté trois méthodes de sensibilisation à la structure de

textes: le repérage des indices typographiques, l'enseignement direct des différentes structures de textes informatifs et des différents genres de texte et la représentation graphique de l'organisation des idées à l'intérieur d'un texte.

1) Le repérage d'indices typographiques

La première intervention consiste à orienter le lecteur vers le repérage des indices typographiques tels que les titres, les sous-titres et les paragraphes, contenus dans le texte. Taylor et Beach (1984) ont exploité cette technique à travers le procédé du résumé hiérarchique qui consiste à amener les élèves, après la lecture du texte, à reconstituer le plan du texte à partir des grands titres et des sous-titres et à générer dans leurs propres mots l'idée principale de chaque passage ainsi que quelques détails pertinents. L'expérience, d'une durée de sept semaines à raison d'une heure d'instruction par semaine, a été conduite auprès de 114 élèves de cinquième année répartis dans trois groupes: un groupe expérimental qui a reçu l'enseignement du résumé hiérarchique à partir de textes tirées d'un manuel d'études sociales, un groupe conventionnel qui a suivi un enseignement régulier basé sur des questions de compréhension et des discussions et un groupe contrôle qui n'a reçu aucune instruction particulière. Trois mesures ont été prises pour évaluer les résultats: le rappel de texte, des questions de compréhension et la composition de textes. Après l'intervention, une comparaison des résultats du pré-test et du posttest a montré que les élèves du groupe expérimental ont eu une meilleure performance que ceux du groupe contrôle au test de rappel pour les textes moins familiers et qu'ils ont aussi obtenu des résultats supérieurs aux questions de compréhension des textes. L'instruction a également eu indirectement des effets bénéfiques sur la qualité générale de leur composition.

Berkowitz (1986) émet toutefois quelques réserves par rapport à la

méthode du résumé hiérarchique qui, même si elle permet d'obtenir des résultats positifs, n'est applicable qu'à condition que le texte contienne des titres et des sous-titres et que ces derniers soient bien représentatifs de la structure du texte en question.

2) L'analyse de modèles typiques

La deuxième approche consiste à enseigner à partir de modèles les structures courantes des textes informatifs (comparaison / contraste, cause-effet, problème-solution, énumération) ainsi que les structures des différents genres de textes documentaires tels que l'article de journal et le rapport de recherche. Des études menées auprès d'étudiants universitaires et d'élèves de la 9è année ont montré que ce type d'intervention avait permis aux participants d'augmenter leur capacité de rappel d'information (Armbruster et *al.* 1987).

3) Les représentations graphiques

La troisième technique utilisée pour sensibiliser les élèves à la structure textuelle est celle des représentations graphiques. La représentation graphique d'un texte consiste à montrer visuellement les différentes parties d'un texte tout en faisant ressortir les rapports hiérarchiques et logiques qui existent entre chacune de ces parties.

En compréhension écrite ces graphiques sont utilisés avant, pendant ou après la lecture. Avant la lecture, ils sont créés par l'enseignant et servent à activer les connaissances du lecteur en vue de faciliter l'intégration des nouvelles connaissances provenant du texte (Dunston, 1992); pendant la lecture ils sont créés au préalable par l'enseignant et complétés par les élèves et après la lecture ils sont construits par les élèves d'après leur propre compréhension du texte (Giasson 1991).

Deux formes de représentation graphique sont couramment utilisées: les réseaux ou cartes sémantiques et les cadres de texte. Plusieurs études ont tenté de montrer l'effet bénéfique de l'utilisation de ces deux stratégies sur la compréhension et la production écrite.

3a) Le réseau sémantique

Le réseau sémantique est construit selon le principe de la subordination et consiste à représenter sous forme de diagramme les liens entre des idées principales et des idées secondaires. Souvent, ce diagramme est constitué d'un noyau central d'où partent des ramifications correspondant aux divers niveaux de spécificité des idées énoncées. Sinatra *et al.* (1986) ont mesuré auprès de 55 étudiants universitaires en difficulté (d'après des tests de lecture et d'expression orale), l'effet sur leur compréhension et leur production de textes, de l'utilisation de quatre cartes sémantiques représentatives de quatre types de structure différents (séquence, description, comparaison et classification). Les étudiants ont été entraînés durant un semestre complet à utiliser cette stratégie après la lecture de textes. Le professeur a suivi les cinq étapes de la démarche suivante: 1) le professeur explique aux étudiants les caractéristiques de chaque type de structure représentées par les quatre cartes sémantiques puis il remplit devant eux différents exemples de modèles de cartes. 2) Individuellement, les étudiants reconstituent le plan d'un texte en se servant d'une carte sémantique qui représente bien la structure du texte étudié. 3) Les étudiants réécrivent le texte de l'auteur à partir du plan élaboré au préalable. 4) Ils refont un plan du même genre mais cette fois le remplissent avec leurs propres idées. 5) Ils rédigent un texte personnel à partir du plan élaboré.

Les progrès ont été évalués en comparant les résultats obtenus au pré-test et au posttest, ces tests étant composés d'une série de questions de

compréhension et d'une composition. Dans l'ensemble, une nette amélioration a été constatée en compréhension écrite. Par exemple, Robert, l'un des participants, est passé d'un niveau de lecture de 8.1 à 12.6 et Lily Ann a progressé de 12.2 à 14.7. A l'écrit, Robert est passé de 63% à 72% tandis que la performance de Lily Ann a peu changé méritant des notes de 80% au pré-test et de 78% au posttest. Néanmoins, les chercheurs affirment que ce genre de méthode constitue une voie prometteuse pour améliorer l'habileté à écrire et font remarquer que la disposition des différents noyaux de la carte sémantique et la position des flèches qui les relient sont plus importantes que l'information qu'ils contiennent car ce sont elles qui établissent la structure d'ensemble typique au texte et qui permettent donc de produire une composition cohérente.

Berkowitz (1986), dans une étude menée auprès de 99 élèves de la sixième année provenant de la banlieue de Minnéapolis, a comparé l'effet de deux méthodes de sensibilisation à la structure de textes informatifs sur le rappel d'informations. Il s'agissait, d'une part, de la construction de cartes sémantiques et d'autre part de l'étude de cartes sémantiques. La recherche s'est déroulée sur une période de six semaines au rythme d'une période d'instruction par semaine. Les 99 élèves ont donc été répartis en quatre groupes, deux groupes expérimentaux et deux groupes contrôles. Dans le premier groupe expérimental les élèves ont appris à construire leurs propres cartes sémantiques pour représenter l'organisation des idées principales et secondaires des textes lus au préalable. Dans le deuxième groupe expérimental, les élèves ont, par le biais de discussions animées par l'enseignant responsable, étudié des cartes sémantiques élaborées par le chercheur. Quant aux élèves des groupes contrôles, le premier a été soumis à un enseignement basé sur des questions de compréhension tandis que le second

a été entraîné à une procédure de relecture attentive du texte. Ces deux dernières méthodes n'attiraient pas l'attention des élèves sur l'organisation des idées à l'intérieur du texte. Après les six semaines d'instruction, les élèves qui avaient construit eux-mêmes le plan du texte ont nettement mieux réussi que les autres au test de rappel immédiat. Chez les élèves jugés experts aux niveaux de la construction de cartes sémantiques et de la capacité à répondre à des questions de compréhension, ceux qui avaient été exposés à la première méthode ont pu se rappeler davantage d'informations que ceux soumis à la seconde méthode.

Davis (1995), a comparé l'effet différencié de deux stratégies utilisées par des élèves de troisième et de cinquième année à l'étape de la préparation à la lecture sur la compréhension littérale et sur la capacité inférentielle des élèves. La première stratégie, intitulée "DRA" "*directed reading activity*", englobe des activités de mise en contexte, d'anticipation et d'étude de vocabulaire, et la seconde consiste dans l'utilisation d'une carte sémantique qui inclut les éléments de la trame narrative de l'histoire étudiée. A partir de cette carte, l'enseignant a questionné les élèves et les a amenés à émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire. Durant la lecture du texte, les enfants ont été invités à se référer à la carte sémantique pour vérifier leurs prédictions de départ et après la lecture ils ont ajouté à la carte des détails pertinents. Pour mesurer les progrès réalisés, le chercheur a composé des résumés de closure et une série de questions d'inférence. En troisième année, les élèves exposés à la stratégie de la carte sémantique ont obtenu au test de compréhension une moyenne supérieure de 7% à celles des élèves qui avaient suivi la méthode "DRA". La moyenne des questions d'inférence a surpassé celle des autres de 14%. En cinquième année la différence de résultats est

moins importante. Ceci s'explique par le fait qu'à ce niveau de développement le schéma narratif est déjà assez bien acquis.

#### 3b) Les cadres de texte

Les cadres de texte constituent une autre forme de représentation graphique fréquemment utilisée pour sensibiliser les élèves à la structure d'ensemble du texte. Le cadre de texte, construit selon le principe de la séquence et de la subordination, est composé de plusieurs cases vides reliées entre elles par des flèches signalant l'ordre d'apparition des diverses composantes du texte, la logique de leur mise en relation et leur statut hiérarchique dans l'ensemble du texte.

Armbruster *et al.* (1987) soutiennent que le manque d'habileté des élèves du deuxième cycle du primaire à distinguer les idées principales des idées secondaires dans un texte et aussi à rédiger des résumés est à la source des difficultés de compréhension qu'ils éprouvent et ceci plus particulièrement lors de la lecture de textes informatifs. Pour remédier à ce problème les auteurs ont tenté de vérifier, auprès d'élèves de cinquième année, l'effet d'un enseignement axé sur une sensibilisation à la structure informative de type problème-solution à l'aide d'un cadre de texte. Alors que le groupe contrôle a été exposé à un enseignement régulier basé sur l'étude de texte à partir de questions de compréhension, le groupe expérimental a suivi une série de 11 leçons consécutives de 45 minutes chacune, comprenant des activités mettant en évidence la structure du texte à l'aide d'un cadre de texte. Ce cadre est composé de trois cases vides correspondant aux trois parties caractéristiques de ce type de texte: la première case, située dans la partie supérieure de la fiche, est réservée à l'identification du "problème", et les deux du dessous sont respectivement consacrées à "l'action" (ce que les personnages font pour

tenter de résoudre le problème) et aux “résultats” (les effets produits par l’action). Des flèches relient les différentes cases en ordre chronologique ou en une suite ordonnée.

L’approche utilisée fut celle de l’enseignement direct. Dans cette approche, l’enseignant démontre les démarches à suivre de façon explicite, planifie de nombreuses séances de pratique guidée à partir de textes à difficulté croissante, dirige et fournit une rétroaction corrective et place finalement les élèves en situation de pratique indépendante.

A l’intérieur de cette méthodologie les trois étapes suivantes ont été suivies: reconnaissance de la structure problème-solution dans le texte lu, prise de notes sur les éléments principaux de cette structure dans le cadre et rédaction d’un résumé à l’aide d’un modèle et d’une liste d’aspects à vérifier. Les 11 leçons ont été enseignées au groupe expérimental par le chercheur Armbruster en présence de l’enseignant titulaire.

Parmi les effets observés, on a pu remarquer une amélioration au niveau de la compréhension de texte et du résumé écrit. En effet, les élèves du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe contrôle à une épreuve de compréhension de texte portant sur l’idée principale d’un passage de 525 mots caractérisé par une structure problème-solution. D’autre part, les résumés du groupe expérimental contenaient davantage d’idées principales et moins d’idées secondaires que ceux du groupe contrôle. Ils étaient aussi de qualité supérieure à en juger du point de vue de l’unité thématique, de l’organisation et de l’intégration des idées.

Miller et George (1995), dans une étude menée auprès de 35 élèves américains de sixième année, ont mesuré l’effet de l’utilisation des cadres de texte sur la compréhension et la production de textes informatifs. A partir de

plusieurs passages tirés des manuels de sciences et d'études sociales et représentatifs des structures informatives les plus courantes (description, problème-solution, comparaison-contraste et cause-effet), les chercheurs ont bâti des cadres de texte partiellement complétés avec les idées de l'auteur. Ces cadres mettaient en relief les différentes parties du texte soit l'introduction, le développement (constitué de 4 à 5 paragraphes) et la conclusion dans lesquelles s'imbriquaient simultanément la structure typique au discours (par exemple problème-solution) ainsi que les idées principales et secondaires. Durant sept semaines, à raison d'une période de 40 minutes quatre jours par semaine, les élèves du groupe expérimental ont, après chaque lecture d'une variété de textes informatifs, rempli le cadre correspondant en identifiant leurs idées principales et secondaires. Suite à cet exercice, les élèves ont dû réaliser une tâche de compréhension et de production écrite. Quant aux élèves du groupe contrôle, ils ont travaillé avec les mêmes textes que ceux utilisés par les sujets du groupe expérimental mais les lectures ont été suivies d'activités centrées sur des mots clés sans lien avec la structure textuelle. Un test de rappel et une composition écrite administrés avant et après l'expérience ont permis de recueillir des données sur les progrès réalisés et de comparer les deux groupes entre eux. L'analyse des résultats a permis de montrer qu'au test de rappel, les élèves du groupe expérimental se sont souvenus de plus d'informations que ceux du groupe contrôle et que ces informations étaient aussi mieux organisées. Quant aux compositions, celles écrites par les élèves du groupe expérimental contenaient des idées plus élaborées et mieux organisées que celles rédigées par les élèves du groupe contrôle.

Toutes ces recherches effectuées auprès d'élèves de l'élémentaire ou d'étudiants universitaires en anglais langue maternelle témoignent des effets

positifs de l'utilisation des graphiques pour sensibiliser les apprenants à la structure textuelle. Cependant, même si ces études touchent parfois à la production écrite par le biais du résumé ou de l'imitation de texte, elles visent davantage l'amélioration de la compréhension de textes informatifs que la production originale d'une diversité de types de textes. Or, les recherches effectuées en psychologie cognitive durant ces dix dernières années sur la lecture et sur l'écriture tendent à faire ressortir les liens étroits qui existent entre ces deux activités. La lecture et l'écriture sont toutes deux perçues comme des activités de résolution de problème qui se caractérisent par une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but. En lecture, le but consiste à décoder l'information en reconstruisant le sens du texte à l'aide de diverses stratégies, tandis qu'à l'écrit on vise l'encodage d'information, c'est-à-dire la production du sens (Bourque 1992). L'atteinte de ces deux formes de but exige la mise en oeuvre de processus de pensée similaires tels que l'analyse, la sélection, l'organisation, l'inférence et l'évaluation. Donc, si les représentations graphiques ont fait leurs preuves en compréhension écrite en aidant le lecteur à mieux traiter l'information grâce aux liens existant entre les processus de lecture et d'écriture, nous pouvons dire avec Cornaire (1994: 109) "que cette même technique est également susceptible d'avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage de l'expression écrite, en amenant les apprenants à mieux visualiser un certain nombre de plans ou d'arrangements possibles des idées."

D. L'enseignement de la planification structurée

1) Le processus d'écriture en langue maternelle

Depuis les années 1970, les chercheurs qui s'intéressent au savoir-écrire en anglais langue maternelle ont tenté d'expliquer la démarche intellectuelle entreprise par le scripteur. Pour ce faire, ils ont expérimenté diverses



techniques (réflexion à voix haute, entrevues, sondages, observations en salle de classe, etc.) auprès d'une clientèle variée (scripteurs novices, scripteurs expérimentés, adultes et enfants) (Vignola 1995). Les travaux de Hayes et Flower (1981) et de Scardamelia et Bereiter (1986) visant à comparer la démarche des scripteurs novices à celle des scripteurs expérimentés ont permis de découvrir que ces derniers consacrent plus de temps à la planification, changent souvent leur plan initial, relisent et révisent fréquemment leur texte et accordent plus d'attention au contenu qu'à la forme que les scripteurs novices. Autrement dit, ils ont montré que la création d'un texte est une tâche complexe qui fait appel à des compétences variées, dont l'habileté à planifier, qui occupe une place très importante. Ainsi, pour mieux comprendre les caractéristiques de cette habileté, il convient de la situer dans l'ensemble d'un modèle explicatif du processus d'écriture. Or, parmi les différents modèles proposés donc par les chercheurs, celui de Hayes et Flower (1981) est souvent retenu dans la littérature car il décrit en détail les processus cognitifs caractérisant le travail du scripteur lors de la rédaction. Moffet (1993) souligne que de telles informations sont précieuses car elles indiquent aux enseignants des pistes d'intervention possibles pour améliorer la qualité des écrits des élèves.

1a) Le modèle de Hayes et Flower

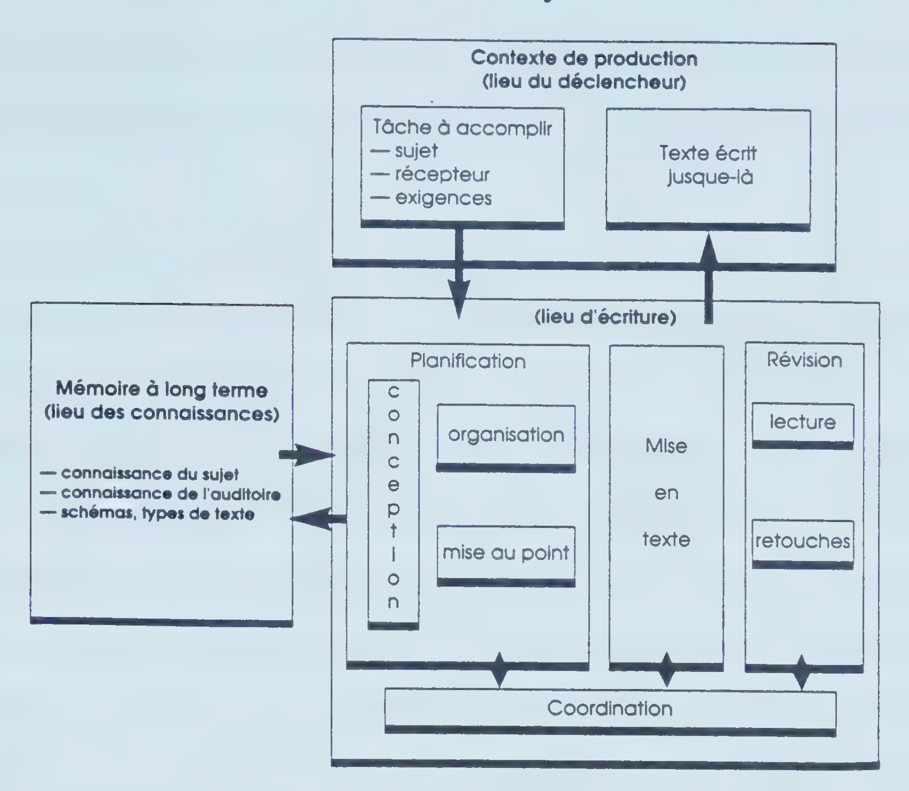



Figure 1. Modèle du processus d'écriture d'après Hayes et Flower traduit par Moffet (1993: 70)[1]

Hayes et Flower (1980a) considèrent que l'écriture est une activité de résolution de problème puisque le scripteur doit effectuer une série d'opérations avant d'arriver à atteindre son but final représenté par la création d'un texte particulier pour un lecteur éventuel. Le problème dont il s'agit ici en est donc un de communication. Le modèle proposé par ces auteurs qui s'apparente à une démarche de résolution de problème est composé de trois lieux principaux: le lieu du déclencheur, le lieu des connaissances et le lieu d'écriture.

Le lieu du déclencheur correspond à la prise de conscience de la tâche d'écriture à accomplir et de ses exigences. Cette tâche comprend trois variables: le sujet de composition (ce dont on va parler), le contexte, c'est- à-

1 En plus d'avoir consulté Hayes et Flower (1981), je me suis inspirée de la terminilogie en français de deux autres présentations de leurs idées dans Moffet (1992) et Moffet (1993).



dire le type de texte combiné avec l'intention de communication (recette, texte d'opinion, rapport de recherche, dissertation pour informer, amuser, persuader etc.), et le récepteur, dont les caractéristiques déterminent les choix lexicaux et référentiels.

Le lieu des connaissances inclut l'ensemble des connaissances qui sont entreposées dans la mémoire à long terme du scripteur et qui sont nécessaires à la production d'un texte cohérent. Il s'agit des connaissances référentielles (connaissances du sujet à traiter), de la connaissance des codes grammatical, lexical, orthographique, syntaxique et textuel (règles de cohésion) ainsi que de la connaissance des divers types de texte et de leur structure. Rappelons ici que toutes ces connaissances englobent des connaissances déclaratives (savoirs), procédurales (savoirs faire) et conditionnelles qui sont reliées entre elles dans la mémoire sous la forme de réseaux appelés schémas, chaque réseau formant une unité d'information.

Ces connaissances sont actualisées dans le lieu d'écriture à travers la mise en oeuvre de trois grands processus: la planification, la mise en texte et la révision. A l'étape de la planification le scripteur sélectionne dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires à la production de son texte et les organise sous la forme d'un plan qui va lui servir de guide pour la mise en texte. Puis, au moment de la mise en texte, le scripteur traduit les idées répertoriées dans son plan sous forme de phrases et de paragraphes liés entre eux. Enfin, à l'étape de la révision, qui a lieu tout au long de la rédaction, le scripteur polit son texte en le relisant attentivement pour l'évaluer en fonction des exigences de la tâche et pour le modifier à la fois au niveau du sens (par des opérations d'ajout, de substitution, de permutation ou de retranchement d'éléments) et sur le plan de la forme linguistique en corrigeant les erreurs de surface.

Ces trois grandes étapes du processus d'écriture sont gérées par la métacognition, c'est-à-dire par un système de contrôle qui s'assure que la tâche d'écriture soit accomplie correctement. Tardif (1991: 58), précise que la métacognition, composante clé de la psychologie cognitive qui permet de différencier les novices des experts, comprend deux niveaux soit la connaissance des stratégies cognitives et le contrôle de ces mêmes stratégies. Il ajoute aussi que la métacognition "implique des connaissances construites et stratégiques qui peuvent être directement enseignées et apprises en classe."

Il importe aussi de signaler que selon ce modèle, l'écriture est un processus récursif et non pas linéaire puisqu'il existe un mouvement de va-et-vient constant entre les trois principaux lieux d'écriture et aussi entre les trois grandes étape du lieu d'écriture, soit le plan, la mise en texte et la révision.

Vue l'importance du processus de planification pour la présente étude nous allons l'analyser plus en détail dans ce qui suit.

1b) La planification en tant que sous-processus

Haye-Roth (1979) définit la planification comme l'établissement à l'avance d'un plan d'action en vue d'atteindre un certain but.

Selon Hayes et Flower (1980a), la planification, lieu de naissance du texte, comprend trois étapes: la conception, l'organisation et la mise au point. Tout d'abord, la conception est déclenchée par le contexte de production de la tâche à accomplir dont les exigences constituent des critères de sélection des connaissances dans la mémoire à long terme. A cette étape, le scripteur cherche dans sa mémoire et dans diverses sources de documentation le matériel nécessaire à l'accomplissement de la tâche d'écriture. Ensuite, à l'étape de l'organisation, le scripteur élabore un plan en classant les idées répertoriées les plus pertinentes en ordre hiérarchique et en les associant à la

structure de texte exigée. Finalement, l'étape de la mise au point sert à revoir la planification effectuée en la confrontant aux exigences de la tâche déterminées dans le lieu du déclencheur pour vérifier qu'elle répond bien aux objectifs fixés. Ces trois étapes ont aussi un caractère récursif.

Fayol (1987) indique que les chercheurs qui s'intéressent à la planification de texte ont souvent procédé à l'étude des pauses pour mettre en évidence certains phénomènes. Matsuhashi (1981) a découvert notamment que les pauses de macro-planification - celles qui consomment le plus de temps - dureraient d'autant moins que le sujet serait familiarisé avec la superstructure du texte.

De plus, Hayes et Flower (1980b) dans un article intitulé: *"The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints"*, expliquent que la complexité de la tâche d'écriture provient du fait que le scripteur doit gérer simultanément un grand nombre de contraintes qui proviennent de trois sources principales: les règles d'organisation des connaissances (compétence textuelle), celles de l'utilisation du code (compétence linguistique) et celles du contexte de communication (compétence discursive). Ils indiquent que l'élaboration d'un plan constitue une des stratégies les plus efficaces pour éviter la surcharge cognitive qui nuit à l'efficacité de l'activité de composition. D'après eux, *"plans allow writers to reduce 'cognitive strain', that is, to reduce the number of demands being made on conscious attention. They also create a nested set of goals that allow a number of constraints to be satisfied at once."* (1980b: 31)

Les recherches de Bereiter et Scardamelia (1987: 211) sur les phases de développement du processus de planification offrent un intérêt certain pour la présente étude. Les auteurs indiquent qu'au début de l'élémentaire les

enfants sont préoccupés par la traduction immédiate de leur pensée sous une forme écrite, puis, vers la pré-adolescence, la pensée se détache suffisamment de l'expression écrite immédiate pour permettre au jeune scripteur de générer des parties de texte sous des formes abrégées et de les manipuler mentalement. C'est à ce stade qu'on s'aperçoit que le plan constitue un objet différencié du texte servant de guide mental à la mise en texte. Cependant, en dépit de cette capacité innée, la plupart des enfants de l'élémentaire ont tendance à ne pas consacrer de temps à la planification de leur texte et se mettent en général à écrire dès qu'il reçoivent leur sujet de composition. Les auteurs affirment que *"the delay in writing, although usually less than a minute, nevertheless varies with the task. These delays are far too short, however to allow much in goal setting or explicit planning with respect to the text as a whole."* (Bereiter *et al.*, 1987: 194)
C'est seulement plus tard dans l'adolescence que le plan deviendra plus analytique en représentant clairement l'organisation, l'intention, les problèmes et les stratégies nécessaires pour guider la rédaction d'un texte bien articulé.

Les auteurs se gardent toutefois de délimiter en âge ces phases de développement car ils constatent que dans certaines conditions, notamment celles qui favorisent les échangent avec un partenaire ou en groupe durant le processus de composition, les enfants peuvent dès un très jeune âge faire preuve de capacités de planification assez avancées. Selon eux, *"young writers may have the elementary logical operations of planning available to them, but it takes the guiding questions of an adult or a favorably structured situation for these operations to be brought effectively into use"* (Bereiter *et al.*, 1987: 213). Ces constatations corroborent la théorie du linguiste Vygotsky (1962) selon laquelle il existerait une "zone proximale de développement" où l'enfant, grâce à

ses interactions avec l'adulte, serait amené à développer davantage son potentiel langagier.

2) Le processus d'écriture en langue seconde

Vignola (1995) signale que la plupart des recherches sur le processus d'écriture en langue seconde ont été effectuées aux Etats-Unis auprès de sujets apprenant l'anglais comme langue seconde et qu'il existe très peu de recherches sur le processus d'écriture en français langue seconde. Parmi les recherches effectuées au Canada dans le contexte de l'immersion française, seuls les travaux de Fagan et Hayden (1988) et ceux de Vignola (1995) portent sur la question du processus d'écriture en anglais langue maternelle et en français langue seconde. Raimes (1985) fait par ailleurs remarquer que même si la majeure partie des recherches en langue seconde consiste d'études de cas ou comprend un nombre très limité d'apprenants, il est quand même possible de dégager certaines généralisations.

Cummins (1988) a démontré par exemple que la composition en langue maternelle comme en langue seconde est une habileté cognitive complexe et distincte de la maitrîse du code linguistique. Par ailleurs, de nombreux chercheurs qui s'intéressent à la rédaction en L1 et en L2 ont noté, à partir de leurs observations des scripteurs expérimentés, que l'activité cognitive des bons scripteurs lors de la rédaction est la même lorsque ceux-ci rédigent en langue maternelle et en langue seconde. Autrement dit, les sujets compétents utiliseraient des stratégies similaires d'une langue à l'autre, le terme stratégie étant défini par Cornaire (1994 : 53) comme "un plan d'action, une démarche consciente mise en oeuvre pour résoudre un problème, pour atteindre un but." La citation de Arndt (1987: 258) illustre bien cette idée:

> *Although fewer studies of L2 writing processes have been made than L1 writing, those patterns which are emerging seem to suggest that L2 composing is, despite the additional linguistic burdens involved, very*

*similar to L1 composing. It is the constraint of the composing activity, or of discourse type, which creates problems for students writing in L2, not simply difficulties with the mechanics of the foreign language. Whereas problems of poor L2 writers have been found to stem from inefficient writing strategies, successes of proficient L2 writers result from effective strategies of evaluation and text generation, although naturally, language proficiency is a factor in the efficacy of the total process.*

Comme Arndt, d'autres chercheurs ont découvert que les similarités entre l'acte d'écrire en L1 et en L2 se situent surtout au niveau des transferts de stratégies. Par exemple, Cummins (1989) dans une étude menée auprès de 14 étudiants universitaires anglophones a observé que, lors de la rédaction d'un résumé, ces derniers avaient recours aux mêmes stratégies de résolution de problème en anglais langue maternelle et en français langue seconde. Ces stratégies consistaient entre autres dans l'évaluation de la tâche à accomplir et dans l'établissement d'un objectif à atteindre. Les recherches de Jones et Tetroe (1987) effectuées auprès de six adultes de langue espagnol ont permis de noter que les apprenants habitués à planifier un texte dans leur langue maternelle le font aussi quand ils écrivent dans la seconde langue. Par contre, les sujets qui ne planifient par lorsqu'ils composent dans leur langue maternelle ne le font pas non plus lors de la rédaction dans la deuxième. Cette constatation a permis d'affirmer que l'habileté ou le manque d'habileté à planifier se tranfère d'une langue à l'autre.

Dans le contexte de l'immersion française au Canada, les études de Fagan (1988) et de Vignola (1995) portant sur le processus d'écriture ont aussi démontré qu'il existe un transfert de stratégies d'une langue à l'autre. En comparant, par le biais de techniques d'observation et d'entrevues, les comportements de dix élèves de 5e année lors des trois grandes phases de composition (planification, rédaction et révision) en français et en anglais,

Fagan (*ibid.*) a observé que sur les dix points de ressemblance relevés entre les deux langues, six d'entre eux se manifestaient au niveau de la planification du texte. L'étude de Vignola (1995), menée à l'aide d'une approche directe (étude intra-sujets) et des protocoles verbaux et portant sur les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde de 17 diplômés d'immersion française, a aussi démontré que les scripteurs capables de rédiger des textes de qualité supérieure tant en anglais L1 qu'en français L2 , se sont servis de trois stratégies identiques soit: l'auto-critique, l'utilisation de procédés (prises de notes, lecture, vérification etc.) et le recours à davantage de décisions complexes. Par ailleurs, fait intéressant pour notre étude, l'auteur a observé qu'une très petite proportion des décisions (5% en moyenne) prises par l'ensemble des scripteurs (forts ou faibles) en L1 et en L2 concerne l'organisation de leur texte.

A la lumière de ces études, nous voyons que c'est la mise en oeuvre de stratégies cognitives, transférables d'une langue à l'autre, qui permet de distinguer les scripteurs compétents des moins habiles. Selon Hayes et Flower (1980b), parmi l'ensemble des stratégies disponibles, celle qui se rapporte à la planification de texte joue un rôle particulièrement important pour l'amélioration de la rédaction. Ils précisent aussi que "*it is a highly teachable strategy*" (1980b: 43). Dans cette optique, l'enseignement de la planification de texte à l'aide d'un schéma, suivant le modèle de l'enseignement stratégique devrait contribuer à améliorer considérablement les productions écrites des élèves, aussi bien en L1 qu'en L2.

E. L'enseignement stratégique comme modèle d'apprentissage

Le modèle de l'enseignement stratégique vise à amener l'élève à prendre conscience des stratégies mises en oeuvre par un apprenant efficace pour

réaliser avec succès la tâche assignée et à les développer. Cornaire (1994) signale que ce modèle qui a déjà été expérimenté avec succès en compréhension écrite, pourrait très bien s'appliquer à la production écrite. Dans cette partie, nous verrons les caractéristiques de l'enseignement stratégique ainsi que les étapes préconisées pour l'enseignement d'une stratégie.

Selon Giasson (1990) les caractéristiques de l'enseignement stratégique gravitent autour de trois pôles: le rôle de l'enseignant, la nature de la tâche donnée à l'élève et le développement de l'autonomie.

Tardif (1992) reconnaît six rôles à l'enseignant stratégique. C'est d'abord un *penseur* qui maîtrise très bien sa matière, connaît parfaitement les objectifs des curricula et les stratégies nécessaires à l'accomplissement des diverses tâches et qui, en fonction des connaissances antérieures de ses élèves réfléchit à l'adéquation du matériel qu'il lui présente. C'est un *preneur de décision* dans la mesure où c'est lui qui planifie le contenu à enseigner, prévoit l'ordre dans lequel il va le présenter, anticipe les erreurs et prévoit des exemples et des contre-exemples pour amener l'élève à se faire une représentation juste des critères de la tâche à réaliser. C'est un *motivateur* qui "interpelle l'élève sur la conception qu'il a des buts poursuivis, sur la perception qu'il a de la contrôlabilité de sa performance ainsi que sur la perception qu'il a de la valeur de la tâche et de ses exigences" (Tardif 1992: 303). C'est un *modèle* puisqu'il exprime à voix haute devant l'élève la démarche cognitive qui va lui permettre de réaliser la tâche avec succès. C'est aussi un *médiateur* qui agit comme un intermédaire entre le contenu et l'élève en l'aidant à évaluer les exigences de la tâche, en l'amenant à activer ses connaissances antérieures, à anticiper des problèmes et à prévoir des solutions. Tardif (*ibid.*) signale aussi que d'autres élèves peuvent jouer avec succès ce rôle de médiateur auprès de leurs pairs.

Finalement, c'est un *entraîneur* car il s'assure que ses activités permettent à l'élève de pratiquer et de transférer les connaissances et les stratégies acquises.

La deuxième caractéristique de l'enseignement stratégique consiste à éviter de découper les habiletés en sous-habiletés et à donner à l'élève des tâches globales et complexes qu'il pourra réaliser grâce à une aide maximale en début d'apprentissage. Cette aide décroîtra au fur et à mesure que l'élève avancera.

La dernière caractéristique est le développement de l'autonomie. Le but de ce modèle est de rendre l'apprenant autonome en l'outillant au niveau des stratégies cognitives et métacognitives transférables dans une diversité de contextes.

A partir de ces caractéristiques les chercheurs ont établi les étapes du modèle d'enseignement stratégique. Giasson (1990) résume ces étapes en les intégrant aux trois types de connaissances indispensables à la réalisation d'une tâche, soit: les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Elle signale que cette manière de classifier les connaissances correspond aux questions *quoi*, *pourquoi*, *comment* et *quand*. Ainsi, à la première étape, c'est-à-dire, celle du *"quoi"*, l'enseignant transmet l'information (connaissances déclaratives) en décrivant la stratégie, puis il explique *pourquoi* cette stratégie est importante et comment elle va aider l'élève à mieux réaliser la tâche (connaissances conditionnelles). Ensuite l'enseignant va agir comme modèle en démontrant à l'élève *comment* s'y prendre pour utiliser la stratégie (connaissances procédurales). Il s'agit à cette étape très importante de "rendre transparent le processus cognitif" (Giasson 1990: 30) en exprimant à voix haute ce qui se passe dans l'esprit de l'apprenant qui traite l'information de

façon efficace. Finalement, pour favoriser le transfert de la stratégie dans des contextes variés, l'enseignant indique à l'élève dans quelles conditions la stratégie peut ou non être utilisée et lui propose diverses situations qui lui permettront de la réinvestir (connaissances conditionnelles).

F. Problématique et hypothèses

Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive démontrent l'importance de l'organisation des connaissances sous forme de schémas dans la construction du savoir chez l'élève. Or, Tardif (1991: 369) indique clairement que "cette organisation des connaissances est un aspect de la construction du savoir actuellement très négligée en enseignement et en apprentissage."

Durant ces dix dernières années, de nombreuses recherches (Taylor et Beach, 1984; Armburster *et al*. 1987; Sinatra *et al*., 1986; Berkowitz, 1986; Davis, 1995; Miller et George, 1995; et Carrie, 1993) ont porté sur un aspect particulier de l'organisation des connaissances chez le lecteur, soit la structure textuelle. Conscients de l'importance du rôle joué par le repérage de l'organisation des idées de l'auteur (stratégie qu'exploitent naturellement les lecteurs chevronnés) sur la compréhension écrite, les chercheurs ont démontré l'effet bénéfique, notamment sur le rappel d'information, de plusieurs méthodes de sensibilisation à la structure textuelle sur la compréhension de textes informatifs auprès d'étudiants universitaires et d'élèves de l'élémentaire. Parmi les méthodes employées, les constructions graphiques prenant la forme de réseaux sémantiques ou de cadres de texte se sont avérées particulièrement efficaces. Notons que la plupart du temps, la sensibilisation à la structure du texte à l'aide des constructions graphiques s'est effectuée en suivant le modèle de l'enseignement explicite appelé aussi l'enseignement stratégique. Par ailleurs, l'application de ces techniques en lecture a aussi eu des effets positifs

sur le savoir-écrire, mais surtout pour ce qui a trait aux résumés de texte informatifs. Seules les recherches de Sinatra *et al.* (1986) auprès d'étudiants universitaires et de Miller et George (1995) auprès d'élèves de sixième année ont mesuré l'effet de l'utilisation de constructions graphiques sur la création originale de textes informatifs. Cependant ces deux recherches ont été menées en anglais langue maternelle avec des textes à caractère informatif et contiennent très peu de détails par rapport au modèle d'apprentissage utilisé et aux résultats obtenus.

Au niveau de l'écriture, la revue de la littérature nous a révélé que les scripteurs habiles se distinguent des novices par le recours à plusieurs stratégies dont celle qui a trait à la planification, mais qu'en général les enfants de l'élémentaire, quoique capabls de le faire, consacrent très peu de temps à planifier leur texte. Par ailleurs, il existe peu de recherches sur le processus d'écriture en français langue seconde. Dans le contexte de l'immersion française les études sont rares mais celle de Vignola (1995) nous apprend que l'organisation des idées, qui représente pourtant une étape importante du processus d'écriture, fait l'objet de très peu d'attention chez les diplômés. Nous n'avons pas relevé de recherche portant sur l'enseignement stratégique de la planification d'un texte d'opinion en français langue maternelle (contexte minoritaire) ni en français langue seconde (contexte d'immersion).

Or, étant donné, d'une part, le lien étroit existant entre la lecture et l'écriture, particulièrement au niveau des processus cognitifs, et d'autre part, l'importance du rôle joué par les stratégies cognitives dans ces deux activités de traitement de l'information et leur transférabilité reconnue d'une langue à l'autre, nous anticipons, à la lumière des résultats positifs obtenus en lecture grâce aux représentations graphiques de la structure des textes informatifs,



que l'enseignement stratégique de la planification structurée d'un texte à l'aide d'un schéma pouvant montrer visuellement la façon dont les idées s'organisent à l'intérieur d'un texte d'opinion, devrait avoir des effets positifs sur la composition en français langue maternelle (contexte francophone minoritaire) et en français langue seconde (contexte d'immersion) des élèves de sixième année. Nous formulons donc la question de recherche suivante: "Quel est l'effet de l'utilisation d'un schéma, sur l'habileté des élèves francophones minoritaires et anglophones inscrits à un programme d'immersion française, à planifier et à rédiger un texte d'opinion ?" De cette question découlent trois hypothèses:

H1: L'enseignement de la planification des idées à l'aide d'un schéma devrait augmenter le nombre d'élèves qui auront recours à un plan détaillé pour l'ensemble du texte avant la rédaction.

H2: L'enseignement de la planification des idées à l'aide d'un schéma devrait entraîner les améliorations suivantes dans les textes produits:

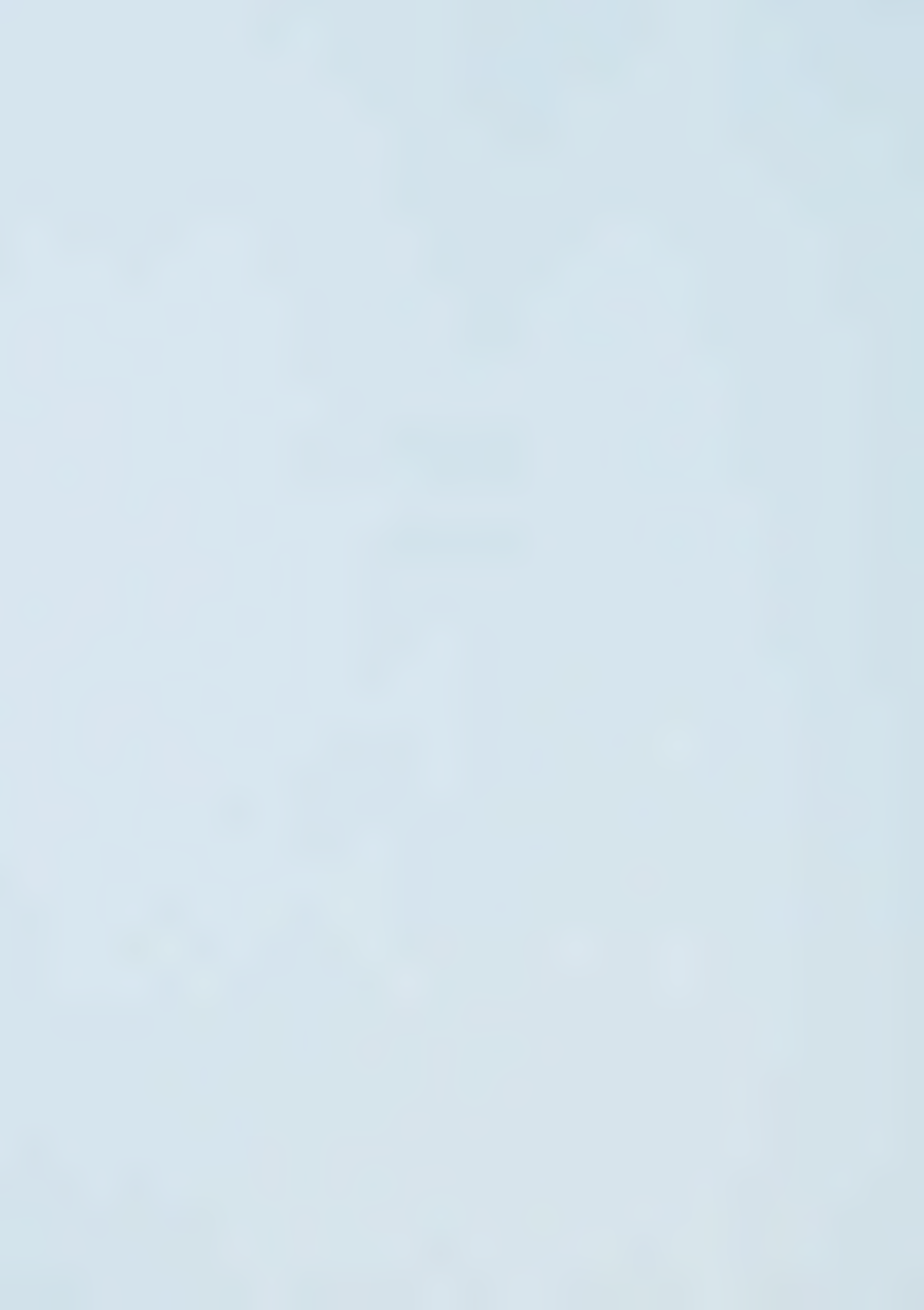
H2a Les idées seront mieux articulées

H2b Les idées seront plus élaborées

H3: La capacité de planifier un texte à l'aide d'un schéma est indépendante de la langue (maternelle ou seconde) dans laquelle est réalisée la tâche d'écriture.

# CHAPITRE III

## Méthodologie



A. Les participants

1) La population étudiée

La population étudiée est composée d'élèves de sixième année dans la commission scolaire des écoles francophones d'Edmonton (Alberta) et d'élèves de sixième année des écoles d'immersion française faisant partie d'une commission scolaire dans la banlieue d'Edmonton. L'école francophone en Alberta, milieu majoritairement anglophone, accueille des enfants qui ont une maîtrise très inégale du français parlé et dont les familles ne vivent pas forcément en français dans leur foyer. Cette situation s'explique par la présence de certains critères d'admission à l'école francophone qui découlent de la Charte des droits et libertés (Article 23). En effet, dans les provinces canadiennes hors Québec, un enfant a droit à une éducation en français si, pour un de ses parents, la première langue apprise et encore comprise est le français, ou bien, si l'un des parents a été instruit en français au Canada, ou encore, si l'un des enfants a reçu son instruction en français. D'après leurs enseignants, ces enfants proviennent de milieux très hétérogènes sur les plans socio-économiques et académiques.

Par contre, les enfants inscrits au programme d'immersion française ont un bagage linguistique plus homogène puisqu'ils sont tous issus de foyers anglophones et que tous sont scolarisés en français langue seconde. D'après leurs enseignants, ces enfants proviennent d'un milieu socio-économique relativement élevé et homogène.

2) L'échantillon étudié

L'échantillon se compose de deux classes de sixième année francophones incluant 58 élèves et de deux classes de sixième année en immersion incluant 38 élèves pour un total de 96 sujets. Parmi les sujets francophones 55

fréquentent l'école française en milieu minoritaire depuis la maternelle, deux ont été transférés d'une école d'immersion durant l'année de cette étude et un sujet a déménagé du Québec également durant l'année de la recherche. Quant aux sujets anglophones, ils font tous partie du programme d'immersion totale (où toutes les matières sont dispensées en français à l'exception de l'anglais) depuis la maternelle.

3) Les enseignants

Les deux enseignants de l'école francophone ont respectivement quatre et dix ans d'expérience. Quant à ceux de l'école d'immersion, l'un enseigne depuis vingt-deux ans et l'autre a neuf ans d'expérience. L'un des quatre enseignants exerce des responsabilités administratives au sein de son école et les trois autres oeuvrent dans divers comités au niveau de l'école, de la commission scolaire ou du ministère de l'Education.

B. L'environnement

Dans ce qui suit, nous décrirons brièvement l'environnement physique de chaque salle de classe afin de déterminer le mode de travail privilégié (individuel ou en groupe) et pour indiquer, le cas échéant, les diverses méthodes exploitées par l'enseignant dans l'enseignement de l'écriture avant cette étude.

1) Classe A (immersion)

Dans la classe A, les pupitres sont disposés en fer à cheval. Sur les murs on peut voir plusieurs affiches qui aident les élèves à développer des stratégies d'écriture et de lecture. Parmi ces affiches, trois d'entre elles décrivent les étapes du processus d'écriture (recherche d'idées, plan, brouillon, révision, correction et mise au propre), une autre représente un code de correction pour les erreurs d'orthographe et de grammaire et une dernière affiche constitue un aide-mémoire pour le rappel de stratégies utiles en compréhension écrite.

Dans cette classe, il y a aussi plusieurs dictionnaires et grammaires que les élèves utilisent régulièrement, ainsi qu'un ordinateur.

2) Classe B (immersion)

Dans la classe B, les pupitres sont disposés en fer à cheval. Sur les murs on peut voir des affiches sur lesquelles sont inscrites des expressions courantes en français comme "j'ai fini" ainsi qu'un babillard thématique représentant le système solaire avec le nom en français des différentes planètes. En arrière de la classe se trouve une étagère avec des livres que les élèves peuvent emprunter quand ils ont fini leur travail. Près de cette étagère, il y a un tableau de lecture individuel sur lequel l'enseignante indique à l'aide d'un collant les élèves qui ont complété un rapport de lecture. La classe est aussi munie de nombreux dictionnaires en français et en anglais, de livres de grammaire et d'un ordinateur auquel les élèves ont accès pour chercher des informations sur le réseau Internet.

3) Classe C (francophone)

Dans la classe C, les pupitres sont arrangés en groupes de quatre personnes. Sur les murs on peut voir des listes de verbes les plus courants ainsi que des affiches retraçant les différentes étapes du processus d'écriture. Un babillard thématique, sur lequel des photos de la Grèce ancienne sont affichées et étiquettées, orne aussi les murs. Dans un coin, en arrière de la classe, près du coin de lecture, sont exposés une variété de projets sur la Grèce réalisés par les enfants. La classe est aussi munie d'un dictionnaire en français et en anglais et d'une grammaire française par élève.

4) Classe D (francophone)

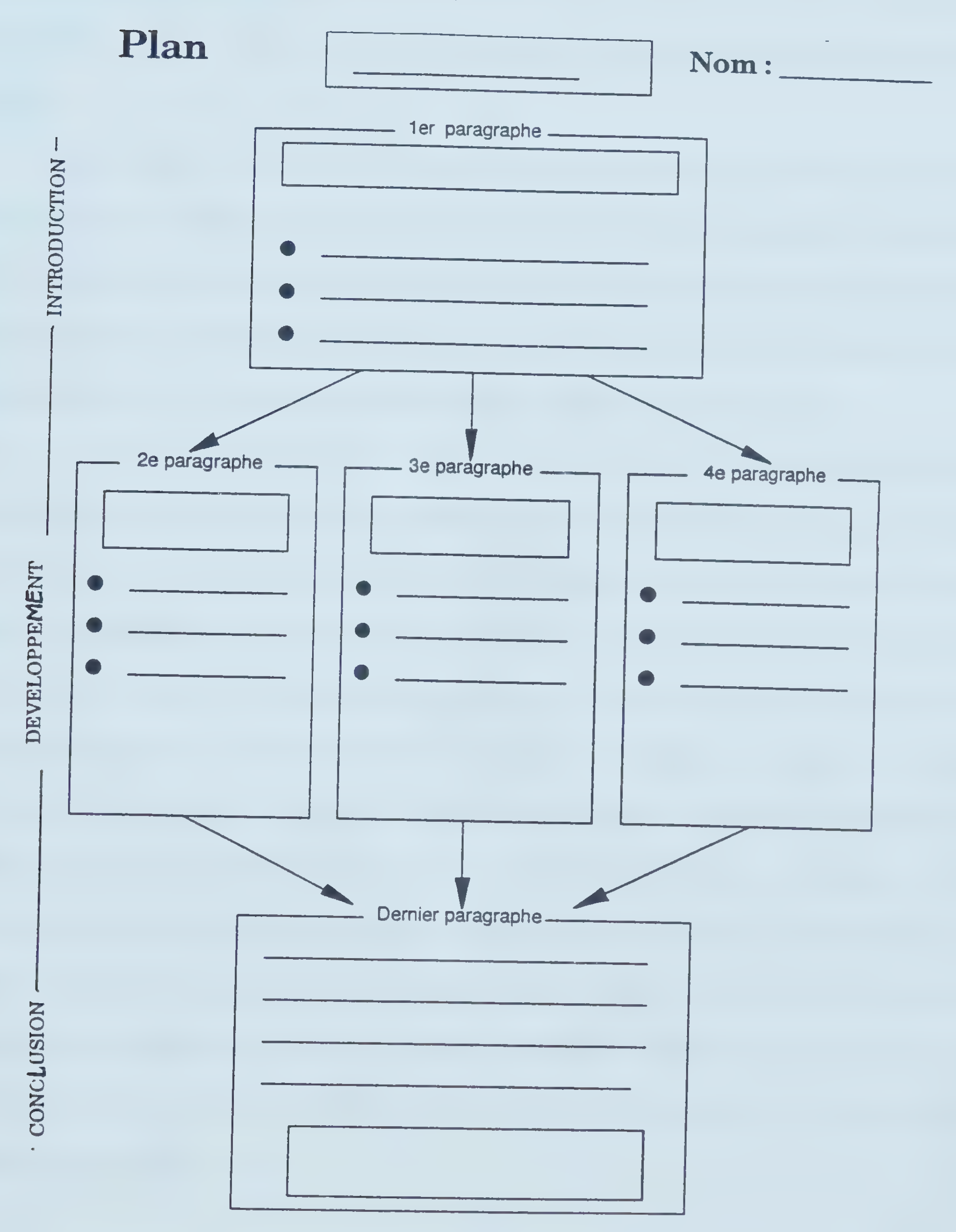
Dans la classe D, les pupitres sont placés en rangées de deux. Un babillard thématique représentant le système solaire avec le nom en français

des différentes planètes orne les murs. Sur une étagère, se trouvent les dictionnaires en français et en anglais ainsi que plusieurs grammaires françaises.

C. Le matériel et les instruments de cueillette de données

1) Le matériel

1a) Le schéma





Le schéma que nous avons créé constitue l'outil de base dont les élèves se sont servi pour analyser la structure de divers textes d'opinion modèles, pour planifier et vérifier leurs propres compositions. Construit selon le principe de la subordination et de la séquence, il permet de représenter visuellement, à l'aide de cases vides, la superstructure de ce type de texte, c'est-à-dire son mode d'organisation générale (une introduction, un développement constitué de trois paragraphes, et une conclusion) ainsi que les caractéristiques qui lui sont propres.

La première case vide, dans la partie supérieure, est réservée au titre. Dans la case de l'introduction appelée aussi "premier paragraphe", se trouvent d'abord un rectangle vide qui signale à l'élève qu'il doit commencer son texte en présentant son opinion, puis, trois gros points noirs lui indiquant qu'il doit ensuite énoncer trois raisons valables pour supporter son opinion.

Les trois prochaines cases représentent successivement le développement de chaque raison énoncée dans l'introduction. La case intitulée "deuxième paragraphe" représente le développement de la première raison, celle du "troisième paragraphe" est réservée au développement de la deuxième raison et la case du "quatrième paragraphe" signale le développement de la troisième raison. Dans chacune de ces cases est imbriqué un autre rectangle vide qui indique la nécessité de commencer chaque paragraphe en énoncant l'idée principale (une des trois raisons présentée dans l'introduction) qui sera par la suite élaborée à l'aide de quelques détails pertinents. La présence de ces détails est indiquée par les trois points noirs. Notons que le chiffre trois a été choisi pour représenter dans le schéma le nombre de paragraphes et de détails minimaux requis, mais que les enfants ont été bien avisés qu'ils pouvaient en ajouter davantage.

Finalement, la dernière case intitulée "dernier paragraphe" représente la conclusion qui, dans un texte d'opinion prend la forme d'un bref résumé des idées énoncées dans l'introduction. La petite case rectangulaire imbriquée dans celle du paragraphe de conclusion indique la présence d'une formule finale prenant l'aspect d'un bref commentaire personnel et/ou d'une phrase de prédiction.

Quant aux flèches, elles marquent les liens qui existent entre les différentes parties du texte.

1b) Les textes

Nous avons créé six textes d'opinion (annexe F) dont les titres sont les suivants : "Ma saison préférée" ; "Salut le printemps !" ; "L'automne"; "C'est la fin de l'année scolaire !"; "Construisons plus de passages cyclistes" et "La police montée, c'est une bonne idée". Parmi ces textes, certains constituent des exemples de textes d'opinion modèles, c'est à dire qu'ils représentent bien la structure et les caractéristiques d'un texte d'opinion, tandis que d'autres sont des contre-exemples qui contiennent des erreurs couramment commises par les élèves. L'analyse de ces exemples et contre-exemples a permis aux élèves de se construire une représentation juste et précise de ce type de texte.

Ces textes, d'un maximum de 200 mots, répondent à plusieurs critères de lisibilité définis par Cornaire (1991: 29). Les sujets traités relèvent du domaine de connaissance des élèves de sixième année puisqu'ils abordent des thèmes qui leur sont familiers tels que les saisons, les sports, les animaux et la vie à l'école. Les phrases y sont relativement courtes et marquée par une certaine redondance syntaxique. La structure textuelle qui suit le plan du texte d'opinion (le schéma), est facilement repérable grâce à la présence de nombreux mots de transition. Aussi, à part le texte intitulé "La police montée,

c'est une bonne idée", qui est au mode conditionnel présent, tous les textes sont écrits à l'indicatif présent. Ces textes contiennent, par ailleurs, relativement peu de mots inconnus des élèves.

Nous avons délibérément construit des textes très abordables pour les élèves afin que ceux-ci se sentent confiants et capables d'en composer eux-mêmes.

Tous les textes ont été validés par les enseignants qui ont estimé que le message véhiculé et le niveau de difficulté étaient bien appropriés à l'âge et au contexte d'apprentissage particulier (immersion ou francophone) de leurs élèves.

1c) Les leçons

Nous avons également créé huit plans de leçon détaillés à l'intention des enseignants. Le plan d'unité présenté ci-dessous donne un idée d'ensemble de la séquence qui a été suivie.

**<u>Plan d'unité</u>**

**Leçon 1**

**Objectif** : - Faire le lien entre l'organisateur graphique (schéma) et les caractéristiques du texte d'opinion.

**Activités** :
- Analyser un bon exemple de texte avec le schéma
- Reconstituer un "schéma casse-tête"
- Remplir un schéma partiellement complété

**Leçon 2**

**Objectif** : - Comprendre l'utilité d'un schéma

**Activités** :
- Analyser un mauvais exemple de texte
- Améliorer le plan du mauvais exemple
- Ré-écrire le texte à l'aide du plan amélioré

**Leçon 3**

**Objectifs** : - Planifier et vérifier un texte à l'aide de questions

**Activités** :
- Formuler des questions de planification et de vérification à partir d'un texte modèle
- Planifier un texte avec son partenaire (jeu du secrétaire)

**Leçon 4**

**Objectifs** :
- Repérer les caractéristiques d'un bon titre, d'une introduction et d'une conclusion
- Repérer des mots de transition

**Activités** :
- Critiquer et composer des titres intéressants
- Rédiger une introduction et une conclusion
- Relier des paragraphes avec des mots de transition

**Leçon 5**

**Objectifs** : - Rédiger des paragraphes de raisons
- Créer son propre plan de texte

**Activités** : - Analyser de bons exemples de paragraphes
- Rédiger des paragraphes à partir d'une introduction et d'une conclusion données
- Planifier son texte à l'aide de questions et du schéma

**Leçon 6**

**Objectifs** : - Rédiger un texte d'opinion en suivant son plan
- Vérifier le texte à l'aide de questions et du schéma

**Activités** : - Rédiger son texte
- Démonstration de l'auto-questionnement pour la vérification
- Vérifier son texte

**Leçon 7**

**Objectif** : - Pratiquer à planifier un texte et à repérer les parties du texte d'opinion

**Activités** : - Faire le plan du texte d'un(e) ami(e)
- Reconstituer l'ordre des phrases d'un texte (casse-tête)

**Leçon 8**

**Objectif** : - Pratiquer seul(e) à planifier, à rédiger et à réviser un autre texte

**Activité** : - Composition du texte

Quant aux leçons, chacune d'elles comprend trois grande parties: les objectifs à atteindre, une liste du matériel nécessaire et le déroulement. La partie réservée au déroulement est constituée d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Dans l'introduction on retrouve "l'amorce" ou la "révision" visant en même temps à activer les connaissances antérieures des élèves pour qu'ils puissent faire des liens avec les nouvelles connaissances présentées dans la leçon et à piquer leur curiosité, suivi du "partage de l'objectif" dont le but est de rendre explicite à l'élève les objectifs d'apprentissage et d'en faire ressortir leur utilité. A l'intérieur du développement, les étapes suivantes sont respectées: démonstration par l'enseignant (professeur-élèves) des notions à apprendre, mise en application de ces notions sous forme de pratique guidée (élève-élève) et pratique indépendante (élève seul). Dans la conclusion, on trouve soit une dernière activité de réinvestissement ou une activité de partage de textes. Toutes les activités d'apprentissage que nous avons construites pour ces leçons

permettent à l'élève de manipuler les différentes facettes de l'organisation des idées à l'intérieur d'un texte. Voir l'exemple de la leçon # 1 présentée ci-dessous; pour les autres leçons, se référer à l'annexe F.

**Leçon 1**

(*Durée suggérée : une période*)

**Objectifs**
1. L'élève comprendra l'importance de planifier un texte avant d'écrire.
2. L'élève pourra nommer les éléments caractéristiques d'un bon texte d'opinion et reconnaître à l'aide d'un organisateur graphique la façon dont ces éléments sont organisés.

**Matériel**
1. un schéma au tableau dessiné à l'avance
2. une acétate du schéma vide (Annexe 1 ou 2)
3. une acétate du texte "Ma saison préférée" (Annexe 3)
4. une copie par élève du texte "Salut le printemps" (Annexe 4)
5. une copie par élève du schéma partiellement rempli du texte "Salut le printemps"

**Déroulement**

**1. Introduction**

A. *Amorce* : *Présentation de l'idée de la persuasion*

- Demander aux élèves de penser à des situations à l'école ou à la maison dans lesquelles ils essaient de convaincre quelqu'un de faire quelque chose.
- Leur demander comment ils s'y prennent pour que leurs idées soient convaincantes.

B. *Partage de l'objectif*

- Parler du texte d'opinion. Expliquer qu'il sert à persuader, comme le font leurs idées quand ils essaient de convaincre quelqu'un.
- Faire ressortir l'importance du processus de planification des idées pour mieux convaincre son interlocuteur.
- Parler de ce processus comme le début du "processus de l'écriture".
- Poser ce genre de question sur ce que fait l'écrivain quand il écrit (et écrire les réponses au tableau) :

* Que fait l'écrivain quand il planifie son texte?

(Il cherche des idées, écrit des mots, des phrases, essaie d'organiser ses idées.)

* Pourquoi passe-t-il du temps à planifier son texte?

(Pour mieux atteindre son but.)

* Comment s'y prend-il pour planifier son texte?
(Il écrit ses idées et les organise)

**2. Développement**

A. *Présentation du schéma sur acétate*

- "Voilà une façon d'organiser vos idées, les amis !" (...)

B. *Démonstration, à partir d'un bon exemple de texte, du lien entre le schéma et le texte.*

- Mettre au rétroprojecteur le texte "Ma saison préférée"

- Faire lire aux élèves le texte "Ma saison préférée"

- Leur poser des questions pour les amener à identifier (d'après le schéma dessiné à l'avance au tableau) les parties importantes du texte.

* Pour chaque partie (introduction, développement et conclusion), le professeur explique le contenu et écrit les idées clés en style télégraphique sur le schéma au tableau

- Demander aux élèves quelle est l'opinion de l'auteur

* Possibilités d'explications:

- Dans l'introduction on donne son opinion et on fait la liste des raisons pour lesquelles on a cette opinion.
- Dans les paragraphes, on énonce une idée et on la développe à l'aide de détails, d'exemples, etc.
- Dans la conclusion, on répète dans d'autres mots ce qu'on a dit dans l'introduction (un genre de résumé) et on fait soit une prédiction soit un commentaire personnel, soit les deux.

**3. Conclusion**

A. *Application dans un autre contexte (ré-investissement)*

- Faire lire aux élèves, à tour de rôle, le texte "Salut le printemps"

- Le leur faire analyser en groupes de deux ou trois, en remplissant le schéma déjà partiellement complété

## 2) Les instruments de cueillette de données

### 2a) Les entrevues préliminaires

Les entrevues effectuées auprès des quatre enseignants avant l'expérience ont permis de cerner, d'une part, les pratiques pédagogiques des enseignants par rapport aux méthodes d'enseignement utilisées en général dans toutes les matières et, d'autre part, leurs pratiques particulières au niveau de l'enseignement du français, notamment à ce qui a trait à la rédaction de textes. Nous avons aussi essayé de découvrir les raisons qui ont motivé l'enseignante à participer au projet. Pour ce faire, une entrevue semi-dirigée a été menée à partir des questions suivantes :

1. Par rapport aux méthodes d'enseignement en général

   Parmi les méthodes d'enseignement suivantes, lesquelles privilégies-tu: travail individuel ou coopératif, enseignement magistral, par découverte, par résolution de problème, stratégique ou autres ?

2. Par rapport aux méthodes visant l'apprentissage de l'expression oral, de la lecture et de l'écriture

   a) Que fais-tu pour encourager les élèves à parler français?

   b) Qu'est-ce qui est important pour toi quand on enseigne aux enfants à lire?

   c) Qu'est-ce qui est important pour toi quand on enseigne aux enfants à écrire?

      c1) Enseignes-tu le processus d'écriture?

      c2) As-tu déjà enseigné des stratégies de planification de texte?

      c3) Quels types de texte as-tu déjà vus avec tes élèves?

3) Par rapport aux raisons qui ont motivé la participation au projet

   a) Pourquoi t'es-tu intéressé à participer à ce projet?

### 2b) Le pré-test et le posttest

Le pré-test et le posttest comprennent chacun un choix de deux sujets de composition (voir les annexes B et G pour une description des sujets). Les quatre sujets proposés situent l'élève dans un contexte de communication authentique proche de sa réalité quotidienne puisqu'ils abordent des thèmes familiers tels que les animaux , le sport, une excursion scolaire de fin d'année et la cigarette. Les directives invitent l'élève à émettre par écrit une opinion personnelle etayée par trois arguments solides afin de convaincre un certain public cible que son choix est le meilleur. Ce type d'écrit, dit "fonctionnel", est au programme de la sixième année et constitue une composante de l'examen du ministère de l'Alberta administré en fin d'année scolaire. Il est à noter, par ailleurs, que les sujets ont été soumis aux enseignants avant l'expérience et que ceux-ci les ont vérifiés par rapport à certains critères de compatibilité avec le programme d'études.

2c) Les grilles d'évaluation

Deux grilles d'évaluation ont été construites. L'une porte sur l'élaboration du plan tandis que l'autre se rapporte au texte. Les critères de ces deux grilles ont trait aux différents aspects de l'organisation des idées, soit: l'introduction, le développement et la conclusion et leurs caractéristiques particulières ainsi que les mots de transitions entre les paragraphes et à l'intérieur des paragaphes (pour le texte seulement). Pour une description détaillée de ces grilles voir les annexes H et I. Ces grilles ont aussi été vérifiées par les enseignants qui ont reconnu qu'elles étaient bien représentatives des objectifs poursuivis dans les leçons.

2d) Les entrevues avec les enfants

Une fois l'expérience achevée, nous avons recueilli les perceptions de quelques enfants par rapport à l'enseignement de la stratégie de planification de texte (le schéma) à l'aide des questions d'entrevue suivantes:

- Qu'est-ce que tu as aimé ? Pourquoi?
- En quoi le texte que tu as composé lors du posttest va-t-il être différent de celui que tu as rédigé lors du pré-test?
- Qu'est-ce que tu n'as pas aimé? Pourquoi?
- Penses-tu que tu vas réutiliser le schéma? Si oui, dans quel contexte?

D. La procédure

1) Le comité d'éthique

En mars 1997, ce projet de recherche a été soumis au comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean (Université de l'Alberta) qui a approuvé sa mise en oeuvre dans les écoles. Pour se conformer aux règles d'éthique, l'anonymat des participants et des écoles a été respecté en les identifiant par des lettres et des chiffres d'identification ou en leur donnant des pseudonymes.

2) La sélection des enseignants

Les quatre enseignants ont été invités à participer à cette expérience. La sélection des enseignants n'a été basée ni sur le style, ni sur le niveau d'expertise mais plutôt sur l'engagement personnel et l'intérêt démontré envers ce projet. Dans ce qui suit, nous allons dresser un portrait de leurs pratiques pédagogiques à partir des données receuillies lors des entrevues préliminaires. Les questions posées avaient trait aux méthodes d'enseignement utilisées en général, aux pratiques pédagogiques concernant l'expression orale, la lecture et l'écriture en français et aux raisons qui ont motivé l'enseignante à participer à ce projet.

2a) Enseignante de la classe A (immersion)

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement utilisées en général, cette enseignante a recours à une méthode qu'elle qualifie de “formelle” c'est à dire que ses leçons commencent par une démonstration du professeur au tableau

ou au rétroprojecteur et sont suivies de périodes où les élèves appliquent, souvent en petits groupes, les notions enseignées.

Au niveau de l'oral, cette enseignante n'a pas de système particulier pour encourager les élèves à parler français mais elle exige qu'ils s'expriment en français lors des travaux coopératifs et leur rappelle souvent cette consigne. En lecture, ce qui est important pour l'enseignante de la classe A, c'est que les élèves puissent reconnaître l'idée principale d'un texte ou d'un paragraphe. Elle trouve que les élèves d'immersion ont trop tendance à s'arrêter aux mots inconnus et leur enseigne donc des stratégies de lecture leur permettant de reconstruire le sens général du texte malgré certaines lacunes au niveau du lexique.

A l'écrit, elle privilégie le message et ses élèves sont habitués au processus d'écriture. Elle a essayé de travailler avec eux l'aspect de l'organisation du message en les sensibilisant par exemple au squelette et à la chronologie d'une histoire ainsi qu'à l'organisation des idées dans une lettre, mais souligne cependant que ces éléments n'ont pas été traités en profondeur. Elle a également abordé les notions d'introduction, de développement et de conclusion mais pas en détail et déplore le fait "qu'encore trop d'élèves présentent des idées toutes mêlées" (p. 2: ligne 27). Elle explique cela de la façon suivante:

"Je leur ai dit ce qu'on met dans l'introduction, le développement la conclusion mais nous n'avons pas vu à fond *comment* on fait un dévelopement." (Entrevue # 1 p. 2: lignes 39)

Lorsqu'on lui a demandé les raisons qui l'avaient poussée à participer à ce projet, voici ce qu'elle nous a confié:

> Je suis intéressée à participer à ce projet parce que ça va m'aider à devenir une meilleure enseignante. Pour moi, le processus d'écriture

> c'est très important et je sais que n'importe où où je peux aller chercher des idées, je le fais. Je trouve que ce projet va vraiment aider mes élèves et ça va m'aider moi aussi dans l'enseignement. Ca va m'influencer dans le futur. J'espère qu'on va être capable de le refaire avec *tous* les enseignants de notre école parce que ce processus, s'il est enseigné à partir de la première année, à partir du moment où les élèves sont capables d'écrire on va voir beaucoup de progrès parce que nos petits ont de bonnes idées, ils sont très créatifs en général mais on ne leur enseigne pas assez à organiser leur pensée alors qu'ils en ont énormément besoin surtout en langue seconde où ils ont tendance à s'arrêter aux mots de vocabulaire. Aussi, ce qu'on va voir en français ça va les aider en anglais et en études sociales quand ils doivent donner leur opinion sur de grandes questions.
> (Entrevue # 1 p.3: lignes 49 à 61)

2b) Enseignante de la classe B (immersion)

Cette enseignante affirme qu'elle a recours à une variété de méthodes d'enseignement selon la matière et les objectifs qu'elle cherche à atteindre. Parmi les méthodes utilisées elle cite le cours magistral, l'enseignement par projet et l'apprentissage coopératif. Elle encourage ses élèves à parler français et à corriger certains anglicismes par l'entremise d'un système de récompenses individuelles qu'elle trouve particulièrement efficace.

En lecture, ce qui est important pour l'enseignante de la classe B, c'est que ses élèves lisent beaucoup en classe et à la maison. C'est la raison pour laquelle elle a instauré un système de lecture qui pousse les élèves à lire un minimum de livres par mois et à faire des rapports de lecture. Elle est convaincue du lien qui existe entre la lecture et l'écriture et constate que les enfants qui lisent beaucoup écrivent en général mieux que les autres. Elle enseigne aussi des stratégies de lecture et montre par exemple aux élèves comment trouver les informations pertinentes dans un texte.

A l'écrit, elle aime encourager l'imagination mais accorde aussi une place importante au développement d'automatismes en orthographe et en grammaire par le biais de l'auto-correction. Aussi, ses élèves ont une période

de dix minutes par jour pour écrire dans leur journal personnel et doivent en plus produire un texte complet à chaque semaine. Elle a déjà vu avec eux les textes narratifs et fonctionnels (d'opinion) mais souligne qu'elle n'a jamais enseigné une structure précise et que ceci (la planification du texte à l'aide d'un schéma) sera quelque chose d'entièrement nouveau pour ses élèves. Au niveau des stratégies de planification de texte elle mentionne leur avoir brièvement montré la toile d'araignée et le plan par étapes mais trouve ces méthodes insatisfaisantes:

> Mes élèves ont vu des plans sous forme de toiles d'araignée ou d'étapes mais j'aime mieux l'idée du schéma parce que ça structure. La toile d'araignée c'est beau mais c'est pas plus structurée que ça et c'est la raison pour laquelle je ne l'enseigne pas systématiquement. Aussi ça ne s'applique pas à tous les types de texte alors que le schéma s'applique à tous les textes d'opinion. (Entrevue #2 p. 4: lignes 89 à 97)

Voici les raisons qui l'ont motivée à participer à ce projet :

> J'ai accepté de participer à ce projet parce que je suis ouverte aux nouvelles idées et intéressée à trouver de nouvelles stratégies. Avec les années d'expérience, je me rends compte que c'est comme si d'une année à l'autre t'assumais que tu avais enseigné ça mais... t'as jamais les mêmes élèves et à un moment donné t'oublies d'enseigner certaines choses parce que tu penses qu'ils le savent alors que dans le fond ils ne le savent pas. Alors pour moi quand quelqu'un m'arrête et me dit : "Oh ! On peut faire ça. Je me dis: "Ah! ça c'est intéressant. Je vais m'assoir, je vais le regarder et je vais le mettre en pratique si je juge que ça peut vraiment aider mes enfants." (Entrevue #2 p.5: lignes 99 à 116)

### 2c) Enseignante de la classe C (francophone)

Cette enseignante indique qu'elle essaie de mettre en pratique des méthodes variées correspondant aux projets de la classe et à la matière enseignée. Ses élèves font de nombreux projets de recherche et des expériences scientifiques, et parfois ils participent à des leçons plus magistrales. Tout ceci se fait en groupe ou individuellement mais l'enseignante fait remarquer qu'elle privilégie l'apprentissage coopératif car elle trouve que les élèves s'entraident et apprennent beaucoup en discutant entre eux.

Pour développer l'expression orale, l'enseignante donne régulièrement à ses élèves l'occasion de présenter devant la classe le fruit de leurs travaux de recherche en anglais, en français et en études sociales et attire leur attention sur l'importance des éléments prosodiques tels que la projection de la voix, la prononciation et le débit.

En lecture, l'important pour elle, c'est la compréhension et elle enseigne donc des stratégies qui la facilitent.

A l'écrit, l'enseignante indique que les élèves connaissent déjà les étapes du processus d'écriture mais que nombreux sont ceux qui éprouvent des difficultés avec la pré-écriture. Aussi les encourage-t-elle à partager leurs idées avec d'autres élèves. Elle trouve que ce processus les aide à trouver, à évaluer et à sélectionner des idées pour leur composition. Au niveau de la planification de texte, elle demandait aux élèves de faire un plan sous forme de points et, dans le cas d'une histoire, de mettre les évènements en ordre chronologique. Par contre, elle ajoute que l'idée d'un plan structuré à l'aide d'un schéma est nouvelle pour ses élèves. Parmi les types de textes déjà travaillés, elle signale les textes narratifs, expressifs et les poèmes. Ses élèves n'avaient pas vu le texte d'opinion avant l'expérience.

Les raisons qui l'ont motivée à participer à ce projet sont les suivantes :

> J'ai accepté d'embarquer dans ce projet parce qu'on a maintenant les outils pour enseigner la lecture aux enfants mais on est pas très outillé pour mieux enseigner l'écriture. Aussi, moi je trouvais ce schéma très intéressant parce que c'est tellement structuré et détaillé. Aussitôt que je l'ai vu j'étais convaincue à cause que c'est visuel aussi et la plupart de mes élèves sont très visuels. Alors j'étais convaincue au départ que ça allait avoir de bons effets sur leur apprentissage. (Entrevue #3 p.6: ligne 133 à 140)

2d) Enseignante de la classe D (francophone)

L'enseignante de la classe D indique qu'elle utilise principalement trois

méthodes d'enseignement: l'apprentissage coopératif, l'enseignement plus traditionnel et le travail par projet.

Au niveau de la lecture, elle n'enseigne pas de stratégies spécifiques mais initie plutôt des projets comme, par exemple, des études de roman, afin d'encourager ses élèves à lire. Elle demande aussi à ses élèves de faire des résumés de texte. Elle a fait remarquer que les enfants lisent en général beaucoup, mais surtout en anglais.

Pour ce qui est de l'enseignement de l'écrit, elle mentionne que les élèves sont familiers avec le processus d'écriture et qu'ils sont donc habitués à suivre les étapes de la recherche d'idées avec une discussion en groupe, la rédaction d'un premier brouillon, la révision et la correction, avant la remise d'une copie finale. Deux stratégies de planification de texte leur ont été enseignées: les galaxies, un genre de réseau sémantique montrant les idées principales et les idées secondaires qui s'y raccrochent, et le plan linéaire sous forme de phrases. Quant aux types de texte, les élèves ont surtout composé des narrations mais ils ont aussi travaillé le texte d'opinion. Cependant, l'enseignante fait remarquer que la manière dont les élèves vont aborder ce type de texte dans le cadre de ce projet est très différente de ce qu'ils sont habitués à faire. Elle déclare que:

> La façon que tu vas aborder ce genre de texte avec le schéma est plus détaillée. On va procéder plus étape par étape, plus par petites bouchées, et je pense que la majorité des élèves va trouver ça plus facile car la façon dont on l'avait fait, c'était plus en général, on s'attardait plus sur comment présenter notre argument et comment se préparer à détruire l'argument d'un autre plutôt que de préparer un texte au complet. (Entrevue #4 p.3 : lignes 60 à 68)

L'enseignante de la classe D exprime ci-dessous les raisons qui l'ont incitée à participer à ce projet.

> Comme enseignante, quelqu'un qui arrive avec un projet comme celui-là ça nous donne des ressources. Ca nous donne une façon de présenter quelque chose différemment alors les élèves ont plus de chance de mieux

réussir. Aussi c'est pas quelque chose que j'avais fait en profondeur alors je voyais que ça allait être utile pour mes élèves.
(Entrevue #3 p.4: lignes 71 à 78)

3) La formation des enseignants

Deux semaines avant de débuter le projet en salle de classe nous avons eu deux rencontres avec les enseignants. La première avait pour but de leur expliquer en détail la nature, les buts et la durée de l'intervention en salle de classe. Nous avons aussi donné à chaque enseignant une copie de la proposition écrite de ce projet et un article à lire tiré de Giasson (1990) portant sur les caractéristiques de l'enseignement stratégique. Puisque les professeurs allaient enseigner les huit leçons que nous avions planifiées, nous avons eu une deuxième session de deux heures au cours de laquelle nous avons présenté les principes de base de l'unité (voir annexe E) ainsi que les objectifs spécifiques et le déroulement de chaque leçon. Nous avons souligné l'importance de bien respecter toutes les étapes prévues dans les plans afin que les élèves des quatre groupes soient exposés au même contenu. La formation s'est par ailleurs poursuivie en salle de classe puisque nous avons assisté aux cinq premières leçons dans les quatre classes participant à l'étude et qu'après chaque leçon nous avons eu un entretien avec l'enseignante au sujet du déroulement de celle-ci.

4) Le pré-test

A la mi-mars les enseignantes de l'école d'immersion Lajoie ont administré le pré-test en se basant sur les directives précises que nous leur avions données au préalable (voir annexe A). Au cours de ce test, les enfants ont dû d'abord planifier et ensuite rédiger un texte d'opinion à partir d'un des deux sujets proposés. Ils ont eu environ 50 minutes pour réaliser cette tâche. Nous étions présente dans la salle de classe lors du pré-test afin de vérifier que

les consignes avaient bien été transmises aux élèves. Durant la deuxième semaine du mois d'avril, nous avons répété le même processus avec les élèves de l'école francophone.

5) L'enseignement des leçons

Les quatre professeurs impliqués ont enseigné à leurs élèves les huit leçons que nous avions planifiées (annexe F). Ces leçons se sont en réalité échelonnées sur dix périodes de cinquante minutes chaque à raison de trois ou quatre leçons par semaine durant une période de quatre semaines.

6) Le posttest

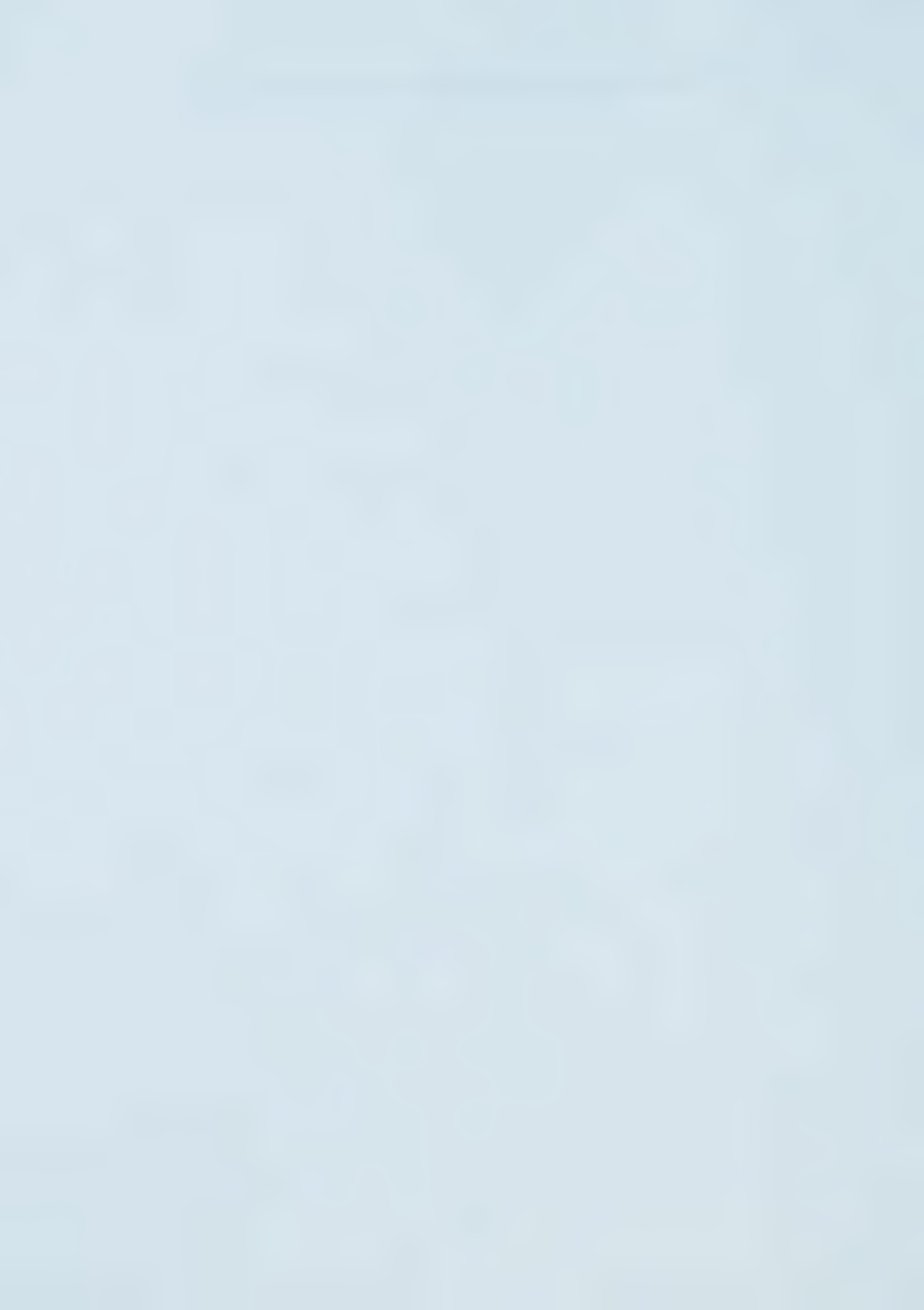
Immédiatement après la dernière leçon, les enseignants ont administré le posttest en suivant exactement les mêmes directives que celles données lors du pré-test (voir annexe A). Les enfants ont donc éxécuté la même tâche qu'au pré-test. Nous étions également présente dans la salle de classe durant ce posttest afin de nous assurer que les directives avaient bien été transmises aux élèves.

7) Les entrevues avec les enfants

Après le posttest nous avons choisi au hasard trois élèves par classe pour un total de douze élèves et avons mené une entrevue avec chacun d'eux. Ces entrevues, semi-dirigées, ont permis de recueillir des données d'une nature qualitative sur les perceptions des enfants par rapport à l'utilité du schéma pour planifier un texte d'opinion. Pour obtenir ces informations les questions suivantes ont été posées aux élèves:

- Qu'est-ce que tu as aimé dans l'expérience que nous venons juste de faire dans ta classe? Pourquoi?
- En comparant tes deux textes, celui du pré-test à celui du posttest, selon toi quelle différence penses-tu qu'il va y avoir entre les deux?
- Crois-tu que tu vas réutiliser le schéma pour planifier un texte dans l'avenir? Dans quel contexte par exemple?
- Parmi toutes les activités que nous avons faites, laquelle as-tu préférée?

- Y a t-il quelque chose que tu n’as pas aimé faire? Pourquoi?



# CHAPITRE IV

# Présentation et interprétation des résultats

Le but de cette recherche est de mesurer l'effet de l'enseignement d'une stratégie de planification de texte prenant la forme d'un organisateur graphique appelé schéma, sur l'habileté des élèves francophones minoritaires et anglophones inscrits à un programme d'immersion française, à planifier et à organiser leurs idées à l'intérieur d'un texte d'opinion. Ce chapitre présente d'une part, les résultats des données quantitatives recueillies lors du pré-test et du posttest accompagnés de quelques exemples de textes produits par les élèves provenant des deux contextes étudiés et, d'autre part, une analyse des données qualitatives sous forme d'entrevues menées auprès de douze élèves immédiatement après le posttest.

Rappelons que les trois hypothèses que nous cherchons à vérifier sont les suivantes:

H1: L'enseignement de la planification des idées à l'aide d'un schéma devrait augmenter le nombre d'élèves qui auront recours à un plan détaillé pour l'ensemble du texte avant la rédaction.

H2: L'enseignement de la planification des idées à l'aide d'un schéma devrait entraîner les améliorations suivantes dans les textes produits:

H2a les idées seront mieux articulées

H2b les idées seront plus élaborées

H3 : La capacité de planifier un texte à l'aide d'un schéma est indépendante de la langue (maternelle ou seconde) dans laquelle est réalisée la tâche d'écriture.

A. Données quantitatives

L'observation des figures 2 à 16 qui mettent en évidence les résultats obtenus au pré-test et au posttest dans les deux contextes étudiés au niveau de la planification de texte et de divers aspects du processus d'organisation des idées, permet de faire les constatations suivantes:

1. Presque tous les élèves ont fait de grands progrès.
2. Selon les figures à points les élèves les plus faibles sont ceux qui ont fait le plus de progrès.
3. Dans l'ensemble les élèves francophones minoritaires ont commencé légèrement plus bas que les élèves d'immersion.*
4. Dans l'ensemble, les élèves francophones minoritaires ont enregistré un pourcentage d'amélioration plus élevé que ceux de l'école d'immersion.

* Ces différences peuvent s'expliquer par le fait que l'école d'immersion étudiée est peuplée en général d'élèves provenant d'un milieu socio-économique et académique assez élevé et relativement homogène tandis que l'école francophone étudiée regroupe des enfants issus d'un milieu socio-économique et académique plus hétérogène.

Nous allons maintenant présenter dans ce qui suit les résultats concernant chacune des hypothèses.

1) Résultats relatifs à la première hypothèse

L'hypothèse 1 prédisait que l'enseignement de la planification des idées à l'aide d'un schéma augmenterait le nombre d'élèves qui auraient recours à un plan *détaillé* pour *l'ensemble* du texte avant la rédaction.

1a) Présentation des résultats

Rappelons que la planification se définit comme l'établissement à

l'avance d'un plan d'action en vue d'atteindre un certain but et qu'en général les scripteurs habiles planifient l'ensemble de leur texte à un niveau de complexité relativement élevé. Pour évaluer le degré de planification dont les élèves ont fait preuve lors du pré-test et du posttest, nous avons observé chaque plan et l'avons classé dans l'une des trois catégories suivantes: "détaillée"; "sommaire" ; "inexistante". La catégorie "détaillée" signifie que l'élève a indiqué dans son plan, sous une forme abrégée, les idées qu'il avait l'intention de présenter dans les trois grandes parties de son texte: l'introduction, le développement et la conclusion. Si le plan de l'élève contenait des idées appartenant à au moins une de ces trois parties, celui-ci a alors été considéré comme un plan "sommaire". Par contre, s'il n'existait aucune trace d'idées correspondant à au moins une de ces trois parties, la planification a été classée dans la catégorie "inexistante". Après avoir calculé la fréquence des plans appartenant à l'une ou l'autre des catégories, nous avons converti chaque résultat en pourcentage (voir le tableau 1). En raison d'un certain taux d'absentéisme lors du pré-test et du posttest, l'échantillon composé de 96 participants au départ a été réduit à 84.

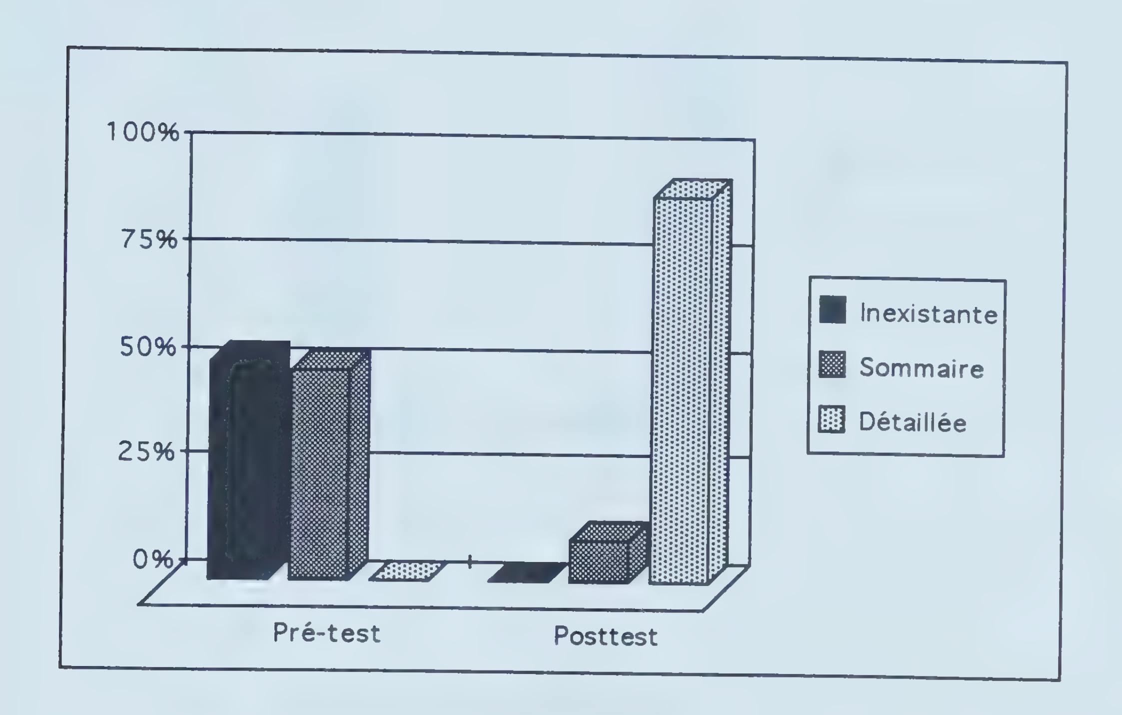
Tableau 1

Planification d'un texte d'opinion lors du prétest et du post-test
(contexte francophone n=51 et immersion n=34)

| Degré de complexité du plan | Pourcentages pour tous les participants | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Planification en L1 | | Planification en L2 | |
| | Pré-test | Posttest | Pré-test | Posttest |
| 1. Inexistant | 51% | 0% | 18% | 0% |
| 2. Sommaire | 49% | 10% | 73% | 6% |
| 3. Détaillé | 0% | 90% | 9% | 94% |

Les figures 2 et 3 présentées ci-dessous montrent les résultats du tableau 1 sous forme de graphiques à barres.

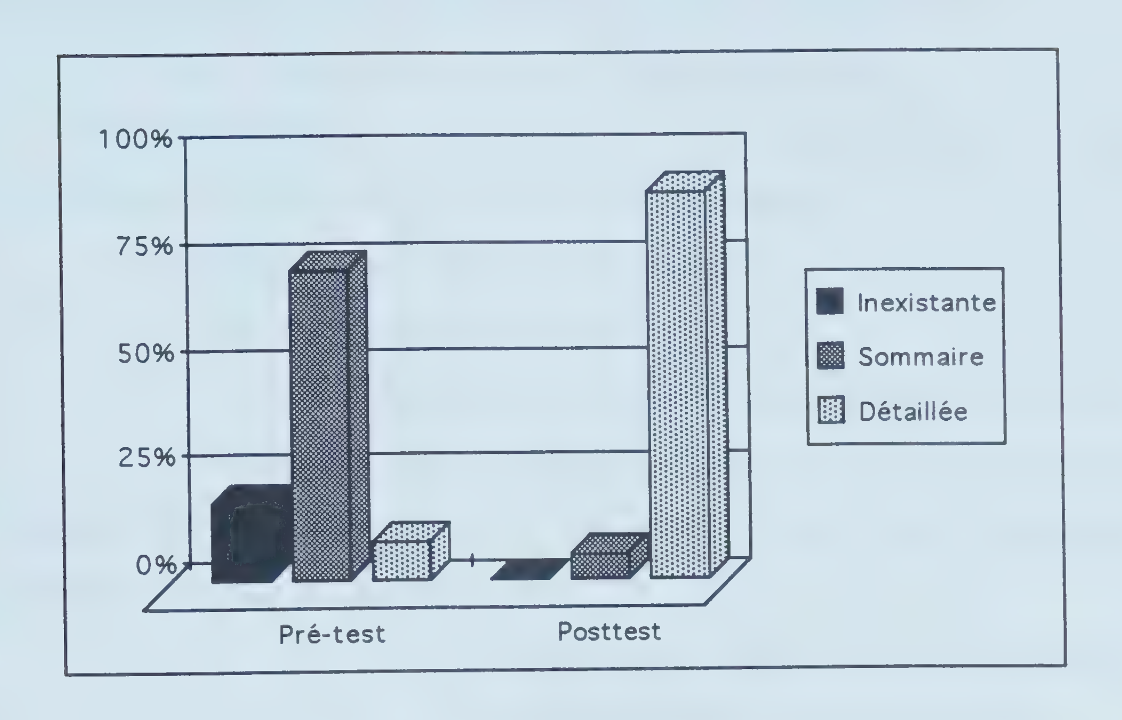
Figure 2
Planification des textes (%age)
L1 (minoritaire) n=51




(Voir figure 3 page suivante)



Figure 3
Planification des textes (%age)
L2 (immersion) n=34




1b) Interprétation des résultats

Les figures 2 et 3 permettent de constater l'importance des progrès réalisés par les élèves provenant des deux contextes étudiés puisqu'au posttest 90% des sujets francophones et 94% des participants anglophones ont planifié l'ensemble de leur texte (introduction, développement et conclusion) en détail à comparer à des taux de 0% et 9% lors du pré-test. Par ailleurs, il est important de noter qu'en général, les plans classés dans la catégorie "détaillée" lors du posttest étaient nettement plus détaillés que ceux classés dans cette même catégorie lors du pré-test. Ces résultats confirment donc la première hypothèse et appuient les théories de Hayes et Flower (1980a et b) qui soutiennent d'une part que la planification est une stratégie qui s'enseigne très



facilement et affirment d'autre part que les enfants *peuvent* démontrer des capacités de planifier à un niveau avancé à condition d'être guidés par le questionnement d'un adulte ou d'être placés dans un *contexte structuré*.

2) Résultats relatifs à la deuxième hypothèse

Selon l'hypothèse 2, l'enseignement de la planification d'un texte à l'aide d'un schéma devrait entraîner les améliorations suivantes :

- H2a)Les idées seront mieux articulées
- H2b)Les idées seront plus élaborées

2a) Hypothèse H2a: Les idées seront mieux articulées

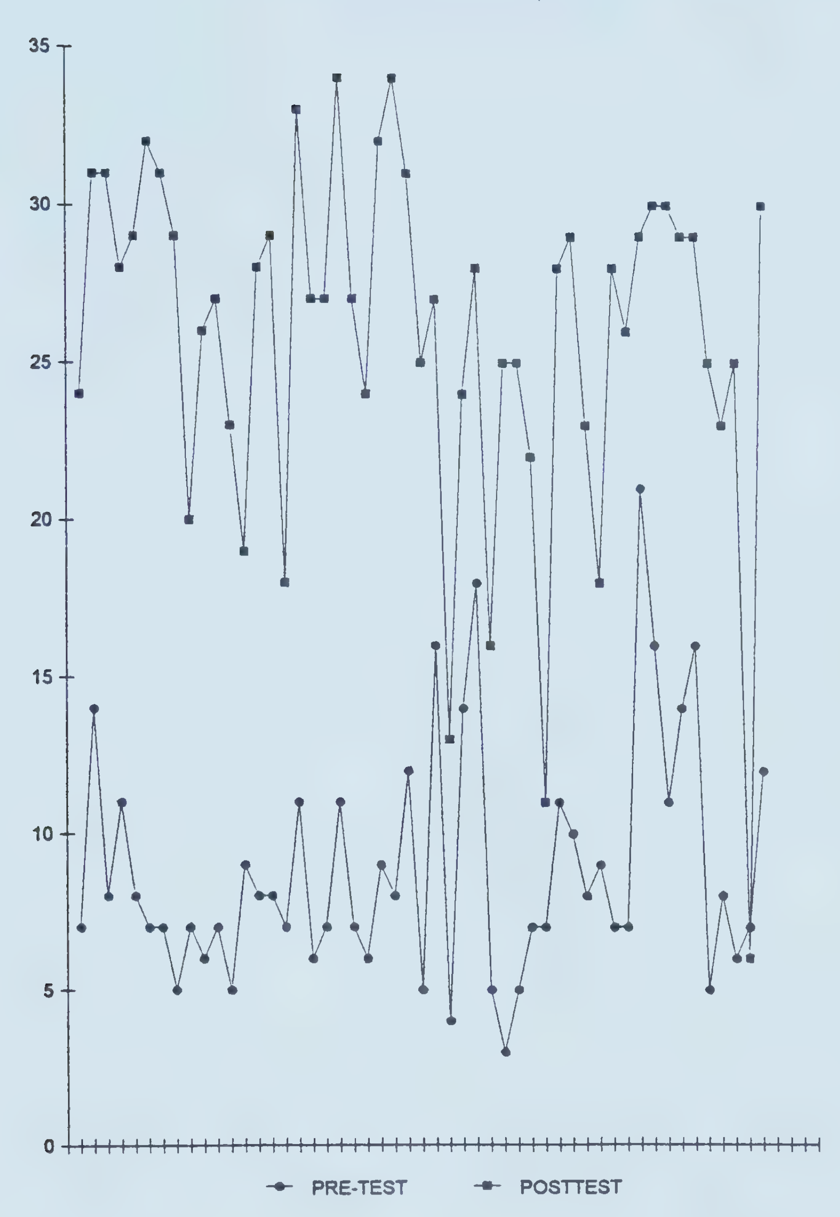
Les tableaux 2 et 3 ainsi que les figures 4 à 9 se rapportent à l'hypothèse H2a puisqu'ils font tous référence à plusieurs ou à un aspects particulier de l'organisation textuelle.

2ai) Présentation et interprétation des résultats pour tous les aspects de l'organisation textuelle

Les figures 4 et 5 montrent les résultats obtenus sur *l'ensemble* des aspects de l'organisation des idées traités durant cette étude. Les textes ont été évalués en fonction des dix critères de la grilles 2 (voir annexe I). Sur ces deux figures, chaque point rond représente la note obtenue, sur un total de 35, par un élève de la classe lors du pré-test. Le point carré, situé juste au dessus du point rond correspondant, indique la note que ce même élève a obtenue au posttest.

Figure 4

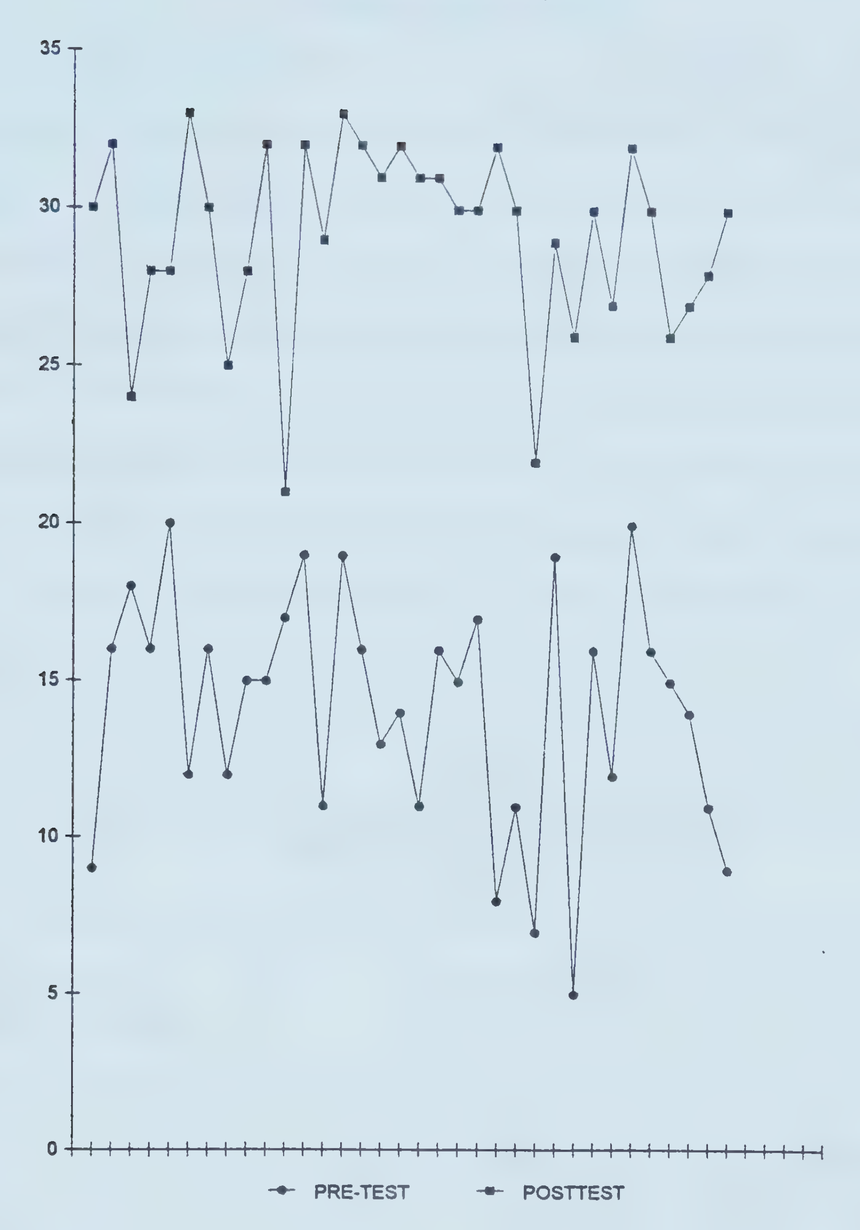
Organisation globale (sur 35)
L1 (minoritaire) n= 51




(Voir Figure 5 page suivante)

Figure 5

Organisation globale (sur 35)
L2 (immersion) n=34




La figure 4 montre que tous les élèves sauf un ont fait des progrès tangibles entre le pré-test et le posttest. Selon la figure 5, tous les élèves se sont grandement améliorés au niveau de l'organisation textuelle. Les élèves les plus faibles au départ sont ceux qui ont fait le plus de progrès.

### 2aii) Présentation et interprétation des résultats pour trois aspects particuliers de l'organisation du texte

Les tableaux 2 et 3 et les figures 6 et 7 portent sur trois aspects particuliers de l'organisation des idées: l'introduction, le développement et la conclusion. L'évaluation des textes par rapport à ces trois aspects de l'organisation textuelle s'est effectuée à l'aide de la grille # 2 (annexe I). Nous avons noté *l'absence* ou la *présence* de ces différentes parties du texte à l'aide des critères #6 (l'introduction), #7, 8 et 9 (les paragraphes de développement) et #10 (la conclusion). Au pré-test comme au posttest, si nous avons pu repérer au moins un paragraphe de développement, nous avons considéré qu'il y avait *présence* d'un développement. Nous avons converti les tableaux de fréquence obtenus en pourcentage.

Tableau 2
Rédaction d'un texte d'opinion lors du pré-test et du posttest
pour les trois aspects du processus d'organisation des idées (n=51)
(contexte francophone minoritaire)

| Aspects du processus d'organisation des idées | | Pourcentages pour tous les participants | |
|---|---|---|---|
| | | Rédaction du pré-test | Rédaction du posttest |
| 1. | Introduction | 24% | 90% |
| 2. | Paragraphes secondaires | 37% | 92% |
| 3. | Conclusion | 12% | 82% |

Tableau 3
Rédaction d'un texte d'opinion lors du pré-test et du posttest pour les trois aspects du processus d'organisation des idées (n=34) (contexte immersion)

| Aspects du processus d'organisation des idées | | Pourcentages pour tous les participants | |
|---|---|---|---|
| | | Rédaction du pré-test | Rédaction du posttest |
| 1. | Introduction | 62% | 100% |
| 2. | Paragraphes secondaires | 62% | 100% |
| 3. | Conclusion | 38% | 100% |

Les figures 6 et 7 qui suivent représentent les résultats des tableaux 2 (francophone minoritaire) et 3 (immersion) sous forme de graphiques à barres.

Figure 6

Organisation des idées (%age)
L1 (minoritaire) n=51

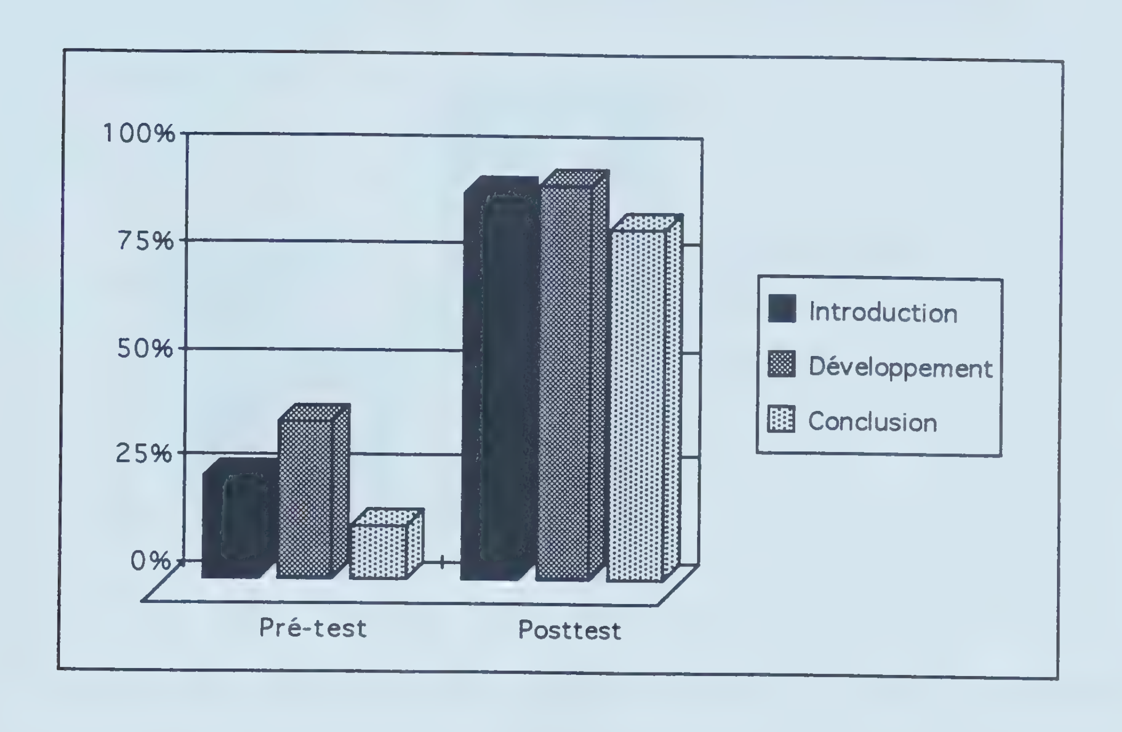
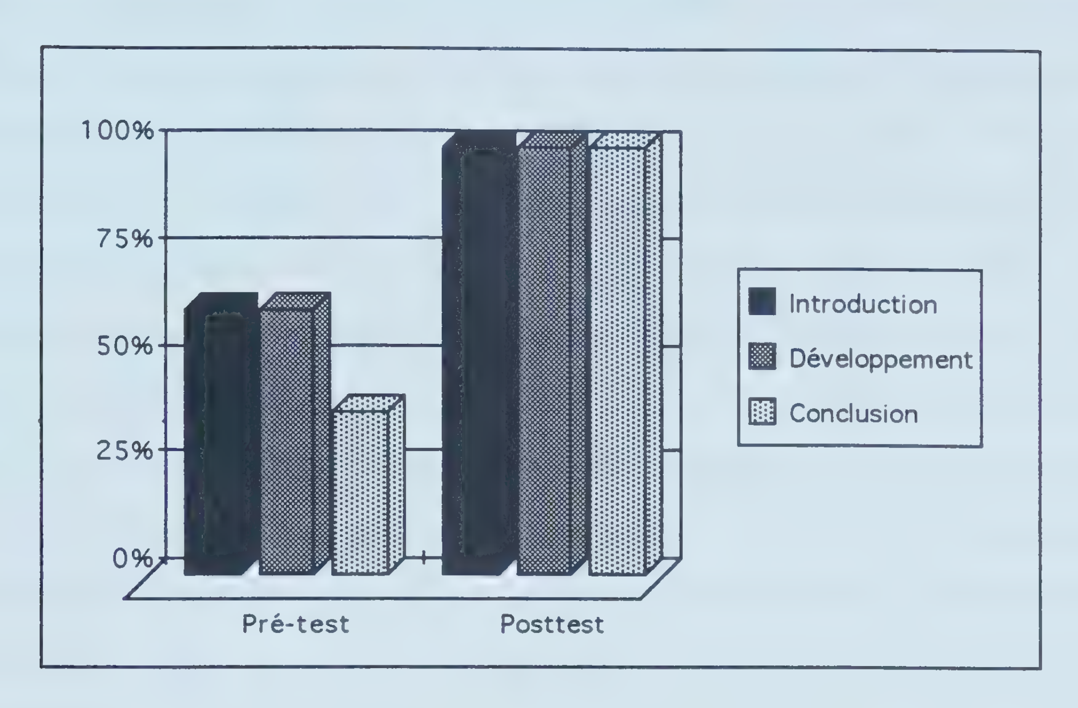


Figure 7

Organisation des idées (%age)
L2 (immersion) n=34




D'après les tableaux 2 et 3 et les figures 6 et 7, il est possible de constater l'ampleur des progrès réalisés entre le pré-test et le posttest par rapport à ces trois aspects du processus d'organisation des idées. Il est par ailleurs intéressant de noter que la conclusion, qui a été la partie la plus négligée au pré-test, constitue l'aspect qui a subi la plus forte amélioration lors du posttest.

2a iii) Présentation et interprétation des résultats pour un aspect particulier de l'organisation du texte

Les figures 8 et 9 montrent un autre aspect du processus d'organisation des idées, celui qui consiste à lier les paragraphes entre eux et les phrases à l'intérieur des paragraphes à l'aide de mots de transition afin d'assurer un certain degré de cohésion textuelle. L'utilisation des mots de transition a aussi

été évaluée à l'aide de la grille #2 (annexe I) sur un total de 6 en compilant les points obtenus aux critères #2 (2 points); #7a (1 point); #8a (1point); # 9a (1 point) et 10a (1 point). Notons que pour les critères 7a, 8a et 9a le maximum de deux points qui apparaît sur la grille englobe deux éléments: l'idée principale prenant la forme de la présentation de la raison (sur un point) et le mot de transition (sur un point). L'élève a obtenu un point sur deux dans le cas où il a présenté uniquement l'idée principale (sa raison) sans mot de transition. Les deux points lui ont été accordés si les deux éléments étaient présents mais dans ce dernier cas nous avons seulement retenu le point attribué pour la présence du mot de transition. Comme pour les figures 3 et 4, le graphique contient autant de points qu'il y a d'élèves dans le groupe classe et chaque point correspond au résultat obtenu par un élève. A noter que si la note d'un élève est la même au pré-test et au posttest, un seul point carré est enregistré par l'ordinateur.

Figure 8

Mots de transition (sur 6)
L1 (minoritaire) n=51

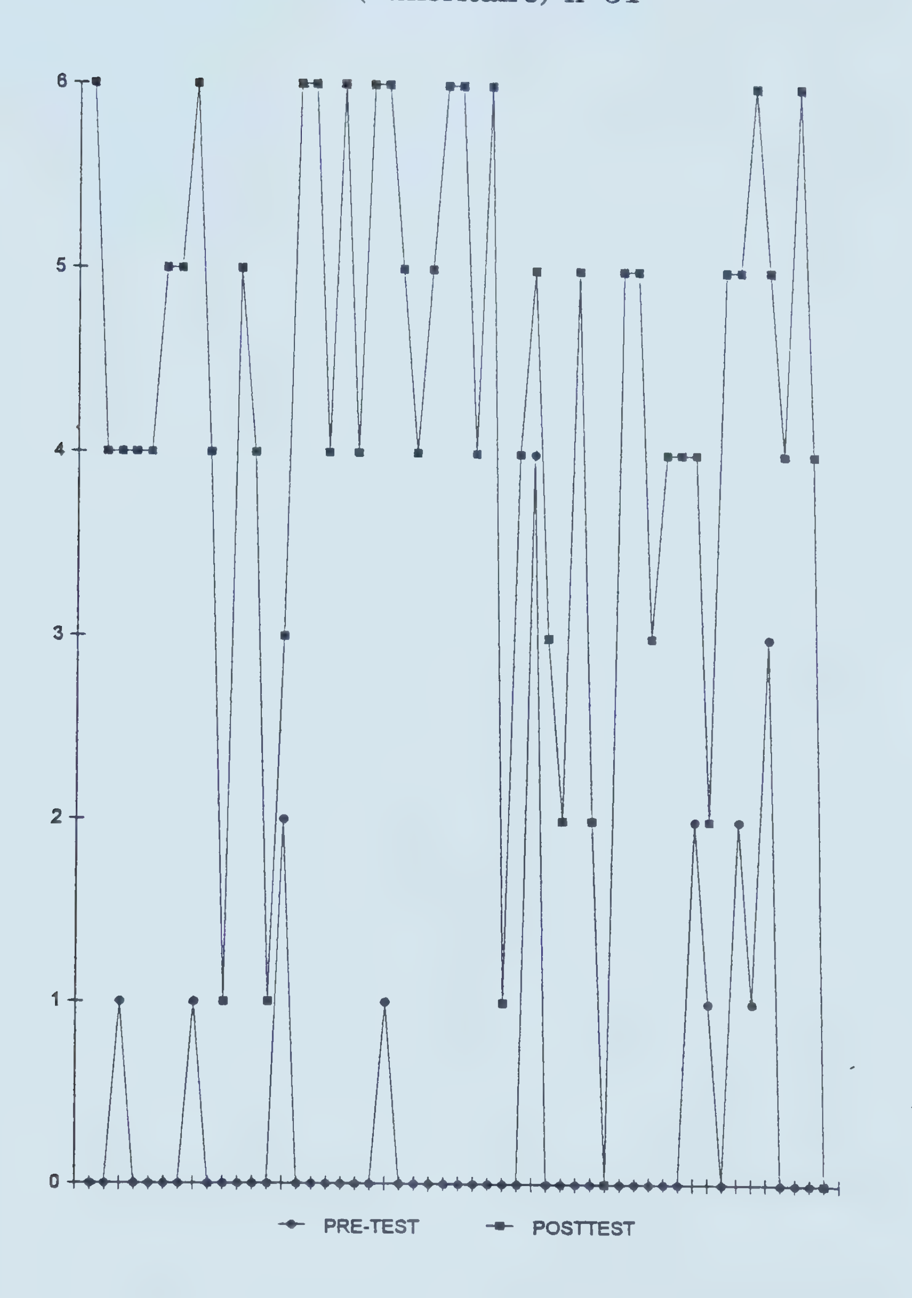
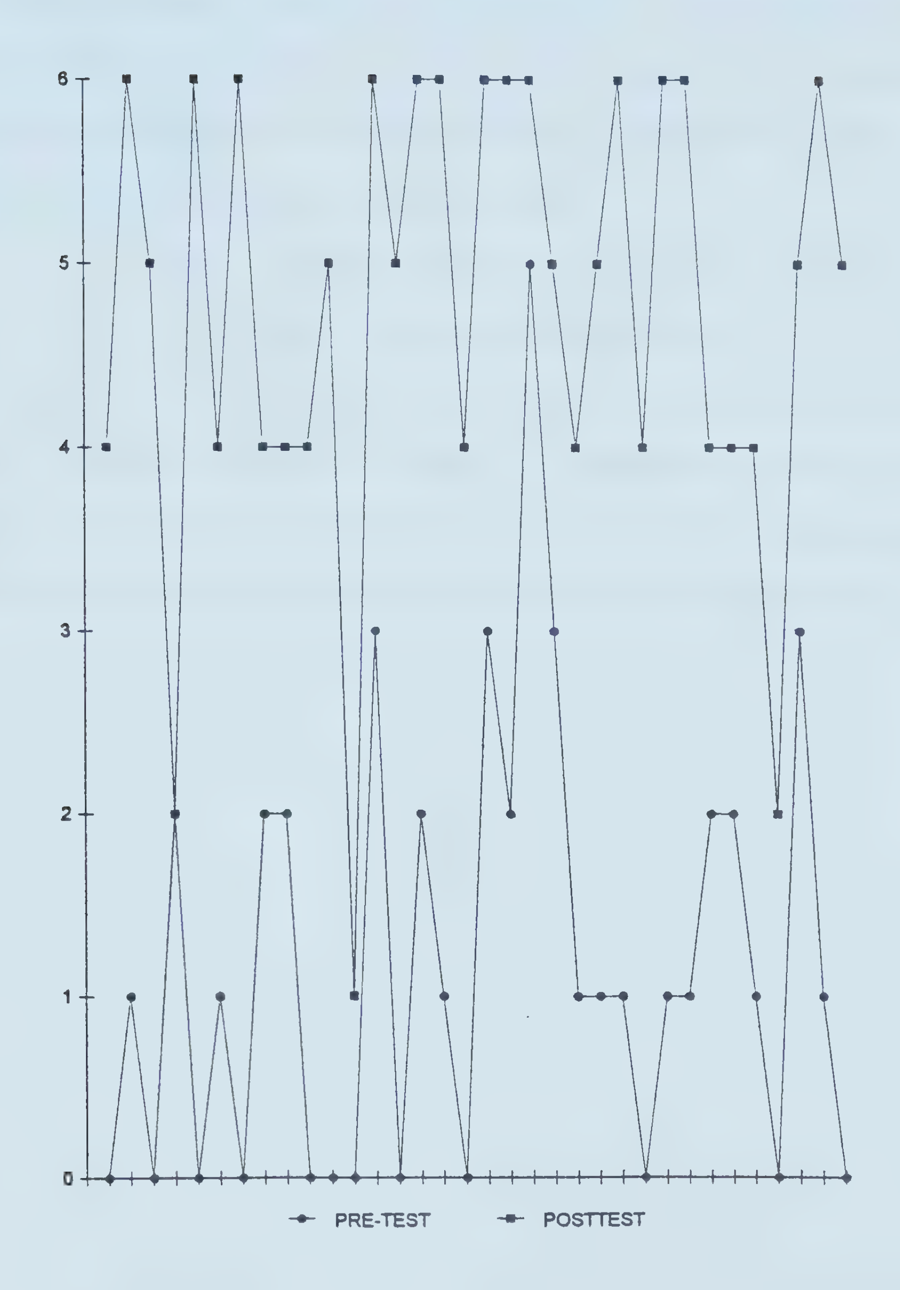


Figure 9

Mots de transition (sur 6)
L2 (immersion) n=34




L'observation de la figure #8 permet de constater que 49 élèves francophones sur 51 ont progressé de façon significative et celle de la figure #9 indique que 33 élèves d'immersion sur 34 ont aussi fait des progrès

remarquables. D'après les résultats apparaissant sur les figures 4 à 9, l'hypothèse H2a est confirmée. Cette amélioration tangible sur le plan de l'organisation des idées prouve que les recherches qui ont montré les effets bénéfiques pour le lecteur d'une sensibilisation à la structure textuelle à l'aide de diverses représentations graphiques sont également applicables au processus de planification et de rédaction de texte.

2b) Hypothèse H2b: les idées seront plus élaborées

2bi) Présentation des résultats

Les figures 9 et 10 présentent les résultats au niveau de l'élaboration des idées à l'intérieur des textes produits. L'évaluation de cette composante s'est effectuée à l'aide de la grille 2 (annexe I) en compilant les points obtenus par chaque élève aux critères 6b, 7b, 8b et 9b pour un maximum de 12 points.

Figure 10

Elaboration des idées (sur 12)
L1 (minoritaire) n=51

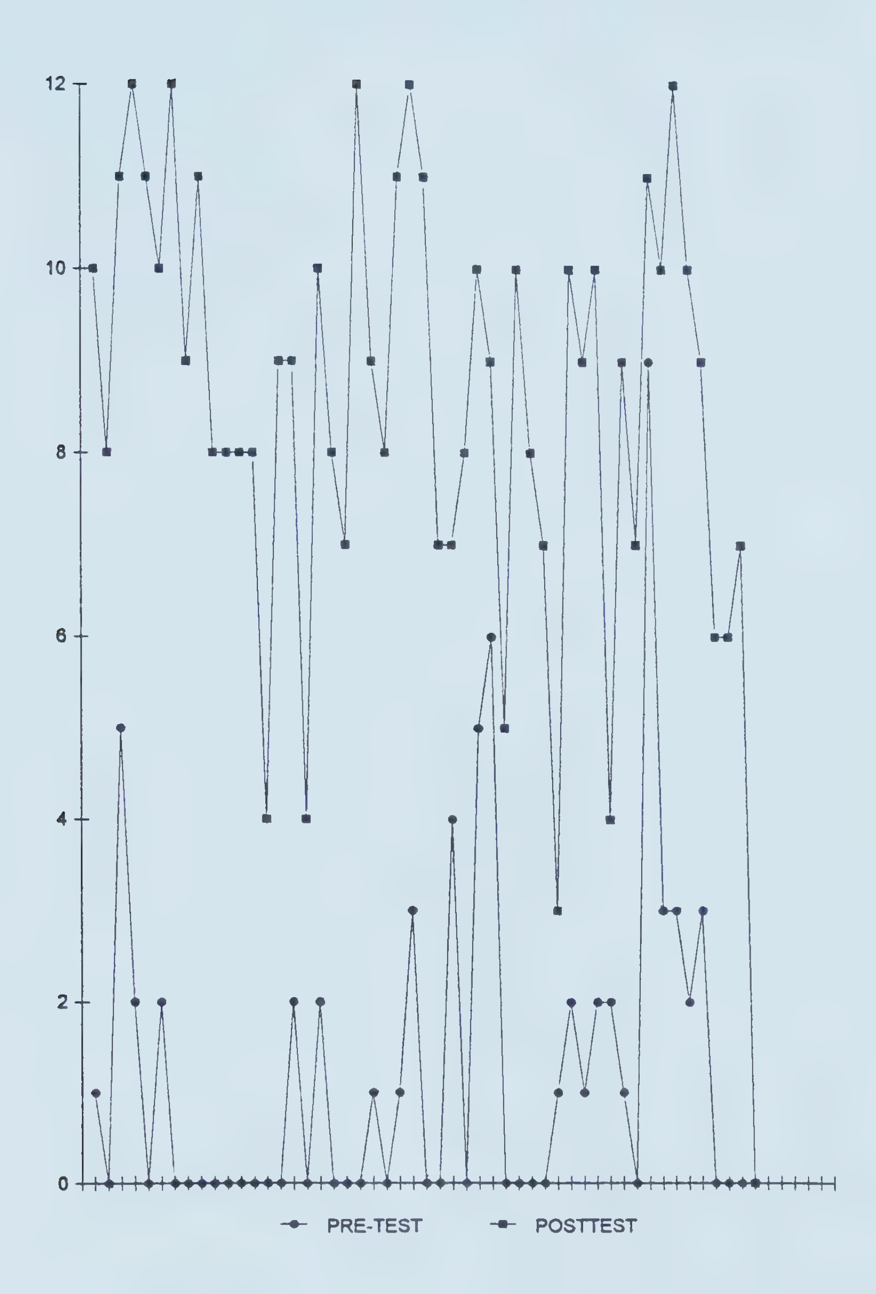
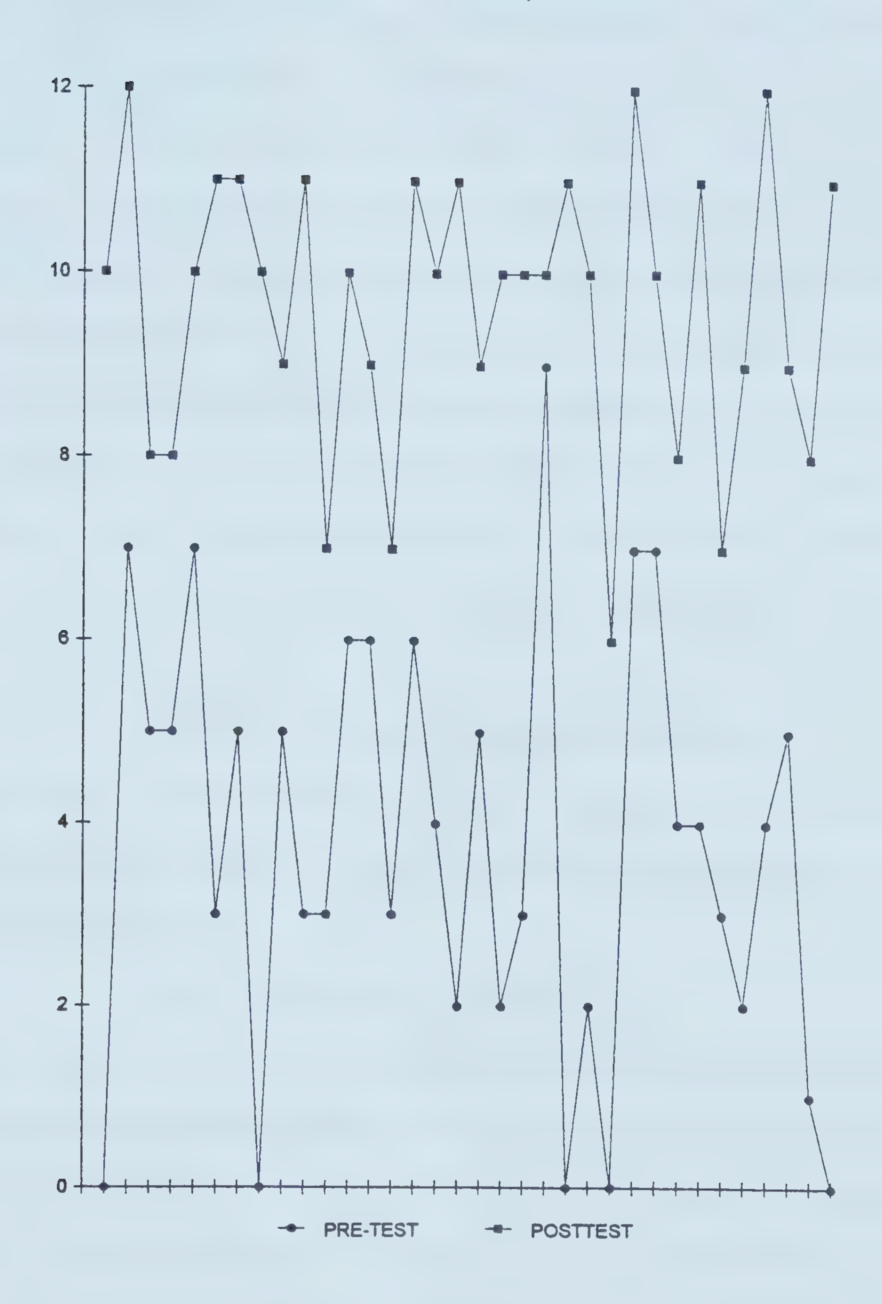


Figure 11

Elaboration des idées (sur 12)
L2 (immersion) n=34




### 2bii) Interprétation des résultats

D'après la figure 10 (francophones minoritaires), tous les élèves sauf un ont fait des progrès remarquables. Quant à la figure 11 (immersion), elle

montre que tous les élèves ont progressé de façon importante. L'hypothèse H2b est donc confirmée. Ces résultats confirment la théorie des schémas qui soutient que plus les connaissances sont organisées dans la mémoire à long terme sous forme de réseaux d'informations liées entre elles plus elles s'élaborent et se récupèrent facilement (Tardif 1992). De plus, ces connaissances s'élaborent toujours à partir d'un réseau de base appelé aussi structure d'accueil sur laquelle viennent se greffer les nouvelles informations. Or, le schéma du texte d'opinion que nous avons mis à la disposition des élèves à l'étape de la planification de leur rédaction représentait en quelque sorte cette structure de base composée de divers points d'ancrage, placés de façon hiérarchique, à partir desquelles l'élève a pu activer dans sa mémoire à long terme les réseaux d'informations nécessaires à l'élaboration de chacun des points.

3) Résultats relatifs à la troisième hypothèse

L'hypothèse 3 prédisait que la capacité de planifier un texte à l'aide d'un schéma est indépendante de la langue (maternelle ou seconde) dans laquelle est réalisée la tâche d'écriture.

3a) Présentation des résultats

Les tableaux 4 et 5 ainsi que les figures 12 à 16 combinent ou cumulent respectivement les résultats obtenus par les élèves de sixième année des deux classes francophones et ceux provenant des deux classes d'immersion par rapport à la planification de texte (figure 12 pour l'hypothèse 1), aux divers aspects de l'organisation des idées (figure 13 à 15 pour l'hypothèse H2a) ainsi qu'à l'élaboration des idées (figure 16 pour l'hypothèse H2b).

## Tableau 4

Planification d'un texte d'opinion lors du pré-test et du posttest
Résultats cumulatifs francophone et immersion (n=85)

| Degré de complexité du plan | Pourcentages pour tous les participants | |
|---|---|---|
| | Pré-test | Posttest |
| 1. Inexistant | 38% | 0% |
| 2. Sommaire | 58% | 10% |
| 3. Détaillé | 4% | 90% |

## Tableau 5

Rédaction d'un texte d'opinion lors du pré-test et du posttest
pour les trois aspects du processus d'organisation des idées :
Résultats cumulatifs francophone et immersion (n=85)

| Aspects du processus d'organisation des idées | | Pourcentages pour tous les participants | |
|---|---|---|---|
| | | Rédaction du pré-test | Rédaction du posttest |
| 1. | Introduction | 39% | 94% |
| 2. | Développement | 47% | 95% |
| 3. | Conclusion | 22% | 89% |



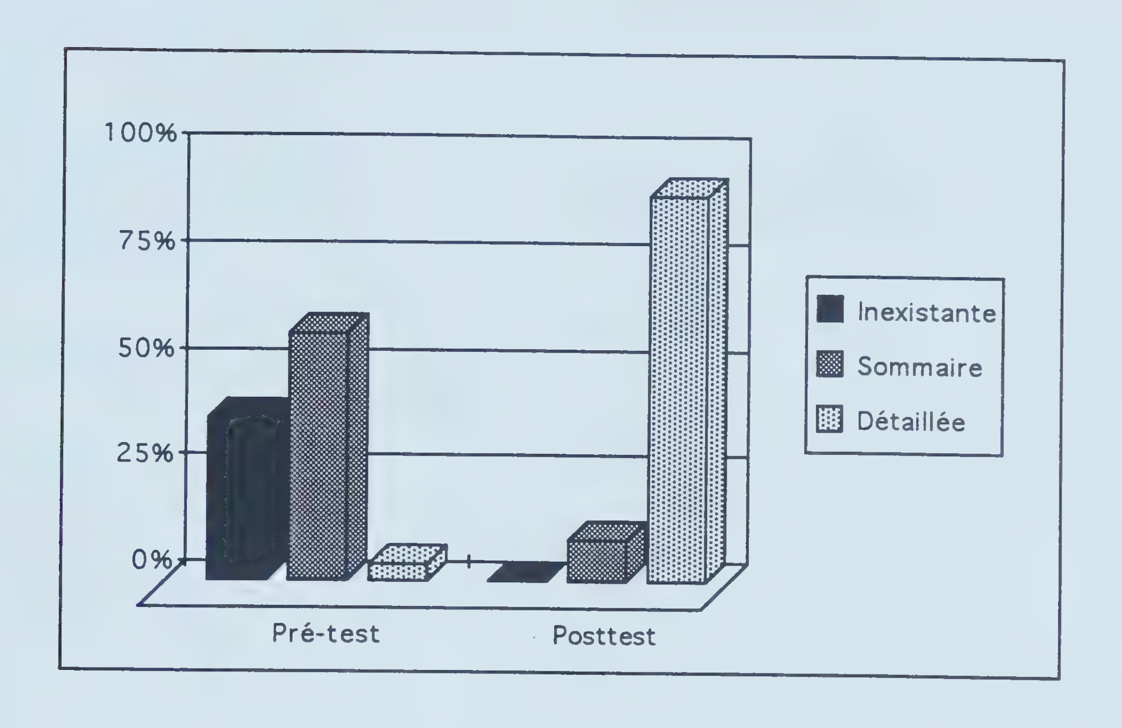
3b) Interprétation des résultats

L'observation de ces tableaux permet de constater que presque *tous* les élèves, qu'ils aient rédigé dans leur langue maternelle ou dans leur langue seconde, ont fait des progrès remarquables dans tous les domaines enseignés touchant à la planification de texte ainsi qu'à divers aspects de l'organisation textuelle. La troisième hypothèse est donc vérifiée et la théorie soutenant que les scripteurs habiles emploient certaines stratégies indépendammnent de la langue dans laquelle ils composent est vérifiée.

Nous présentons ci-après les figures 12 à 16 qui montrent sous forme de graphiques les résultats des tableaux accompagnées de huit exemples de plans et de textes d'élèves illustrant particulièrement bien les aspects mis en relief dans ces figures. Parmi ces huit échantillons, quatre ont été produits par des élèves francophones et les quatre autres ont été rédigés par des élèves de l'école d'immersion.

Figure 12

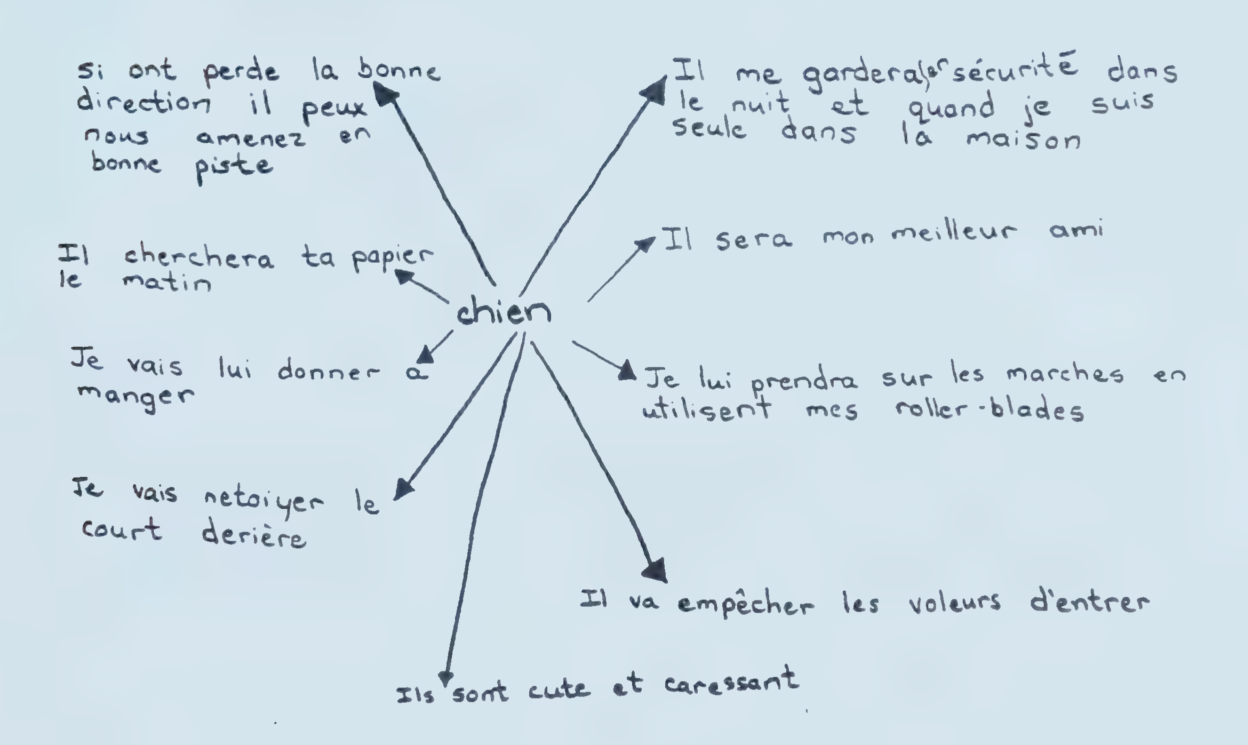
Planification des textes (%age)
L2 & L1 (immersion et minoritaire) n=85



Plan de l'élève A11 au **pré-test**

Note obtenue: 6/35

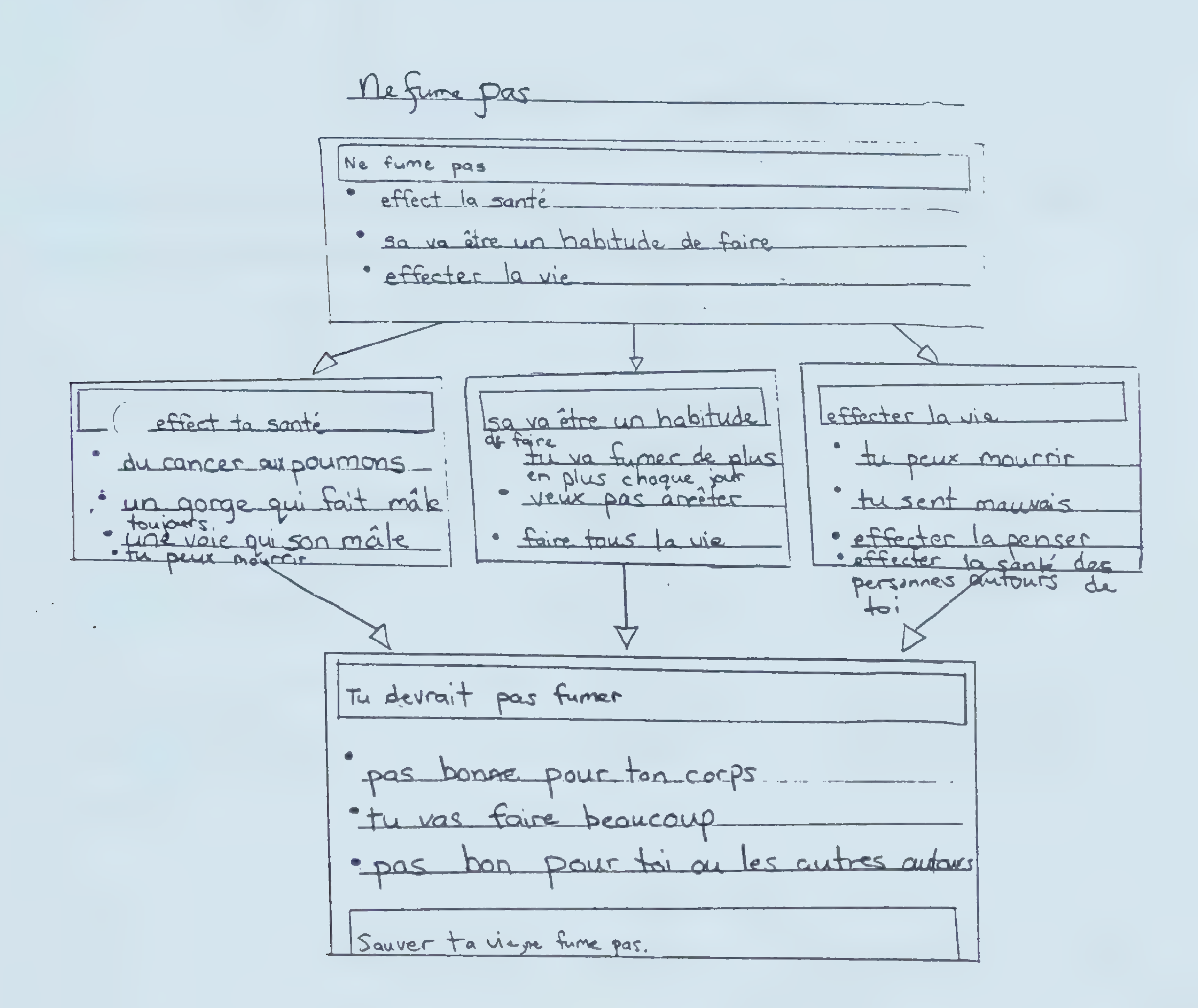
Ce plan représente un remue-méninges d'idées et non pas une organisation hiérarchique et séquentielle des idées.



## Plan de l'élève A11 au **posttest**

Note obtenue: 35/35

Dans ce plan, toutes les idées sont ordonnées et classées de façon abrégée dans cinq paragraphes visuellement évidents comprenant une introduction, un développement en trois paragraphes et une conclusion.



Plan de l'élève C5 au **pré-test**

Note obtenue: 1/35

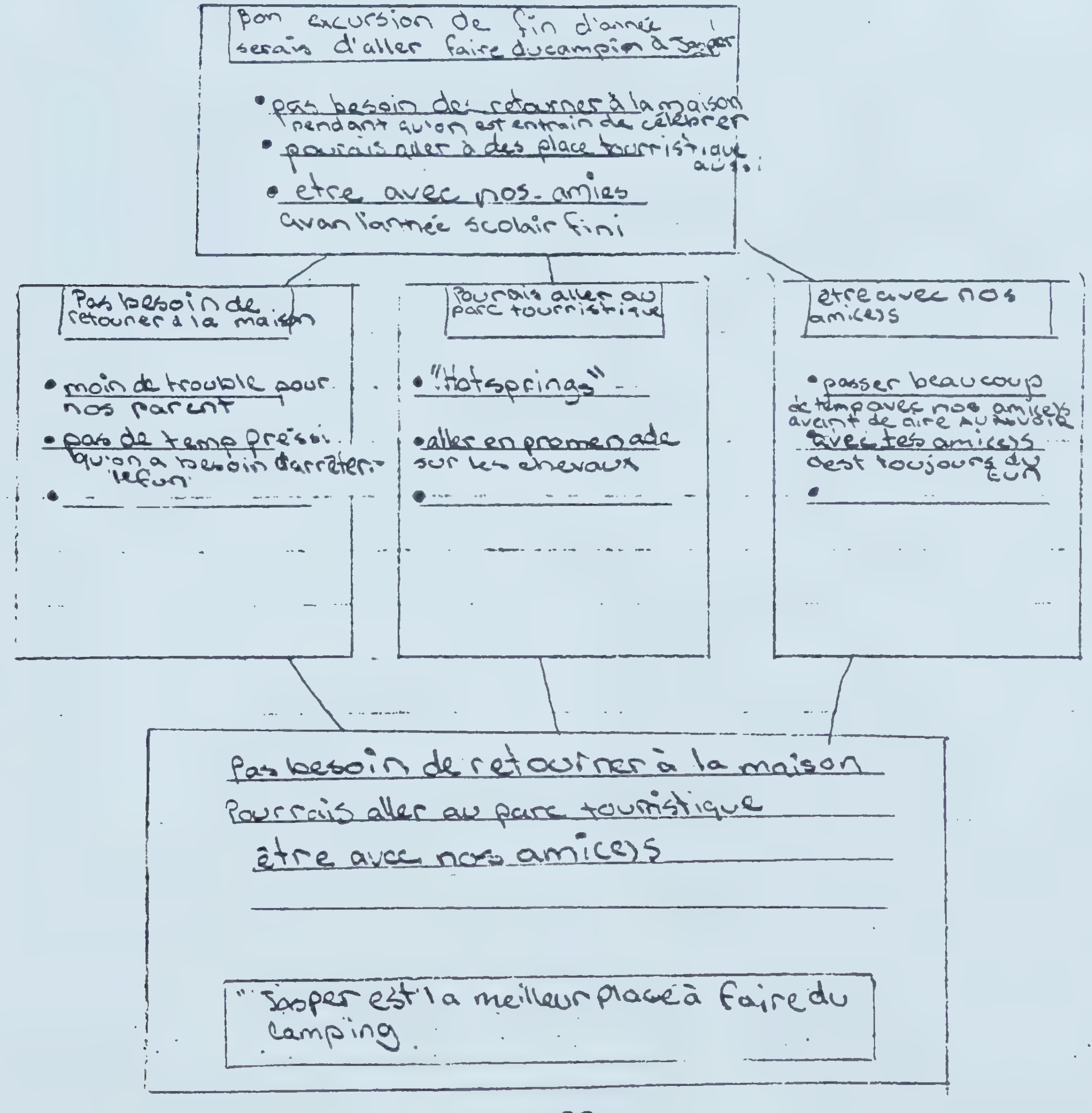
Ce plan se limite à un simple énoncé d'opinion.

plan: J'aimerais un cheval

Plan de l'élève C5 au **posttest**

Note obtenue: 31/35

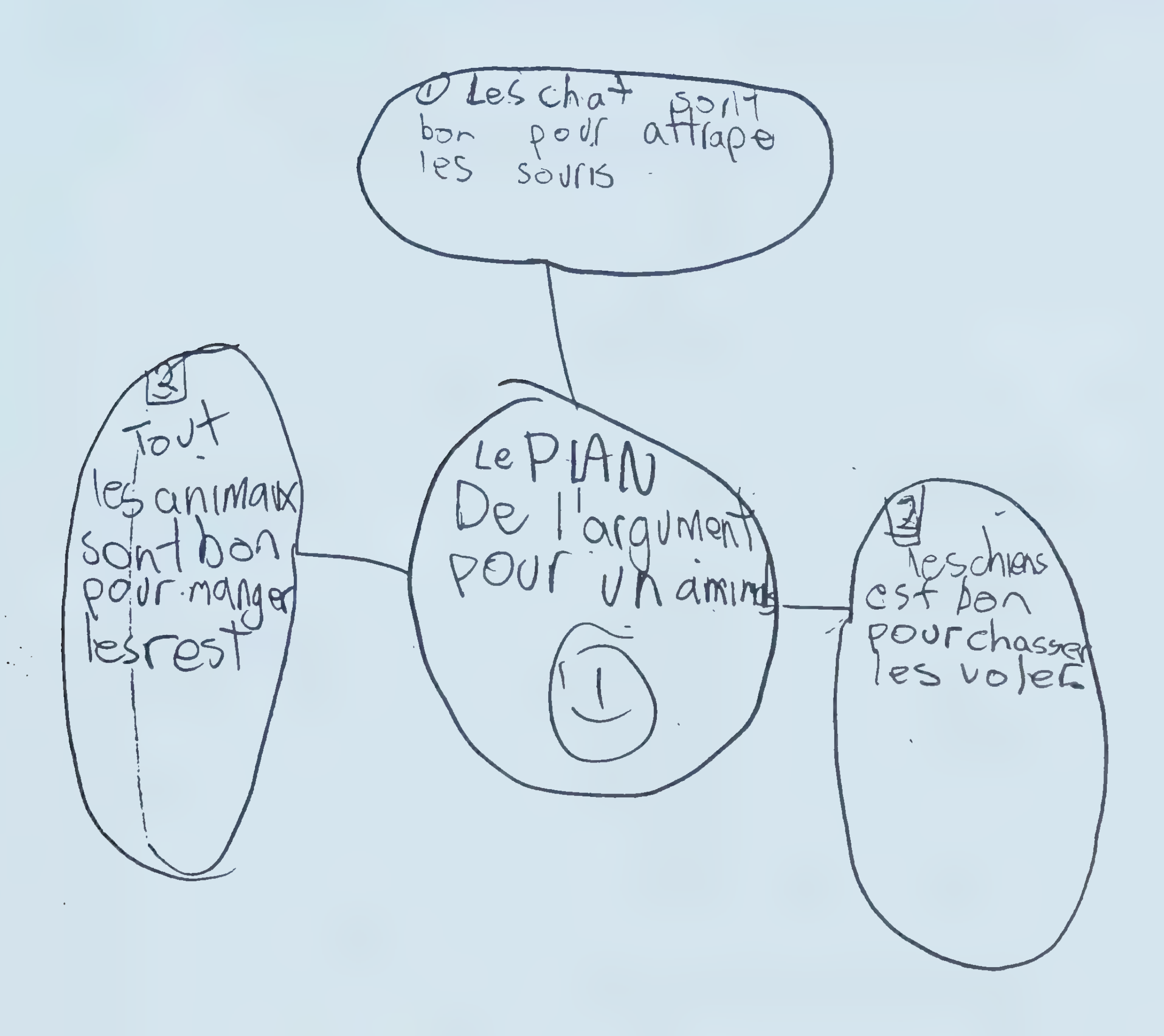
Dans ce plan, toutes les idées sont ordonnées et classées de façon abrégée à l'intérieur de cinq paragraphes visuellement évidents.



Plan de l'élève B12 au **pré-test**

Note obtenue: 6/35

Ce plan présente sous la forme d'un schéma les trois arguments à développer dans la composition.



Plan de l'élève B12 au **posttest**

Note obtenue: 34/35

Ce plan comprend toutes les idées principales et secondaires ordonnées et classées de façon abrégée à l'intérieur de cinq paragraphes visuellement évidents: l'introduction, les trois paragraphes de développement et la conclusion.

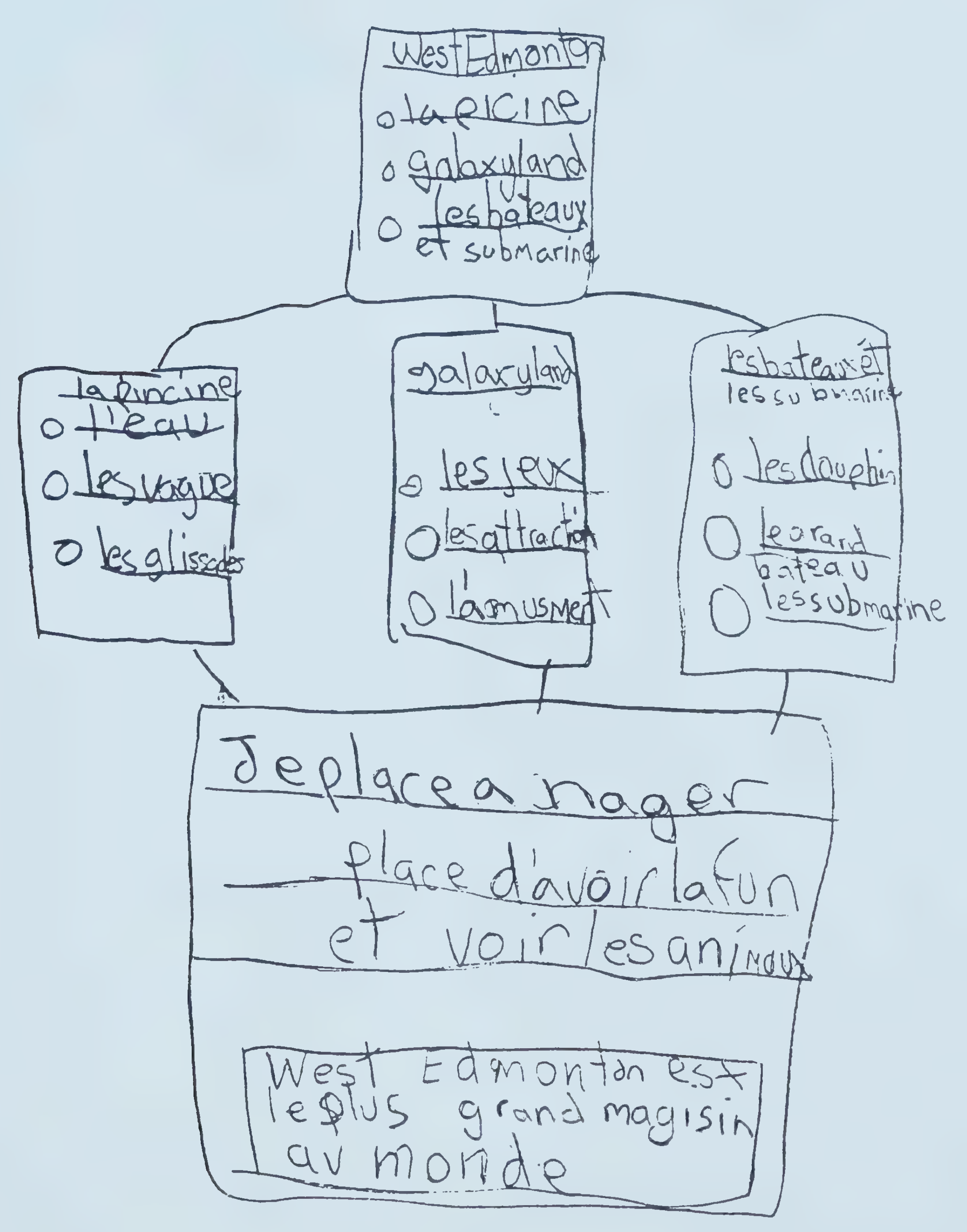
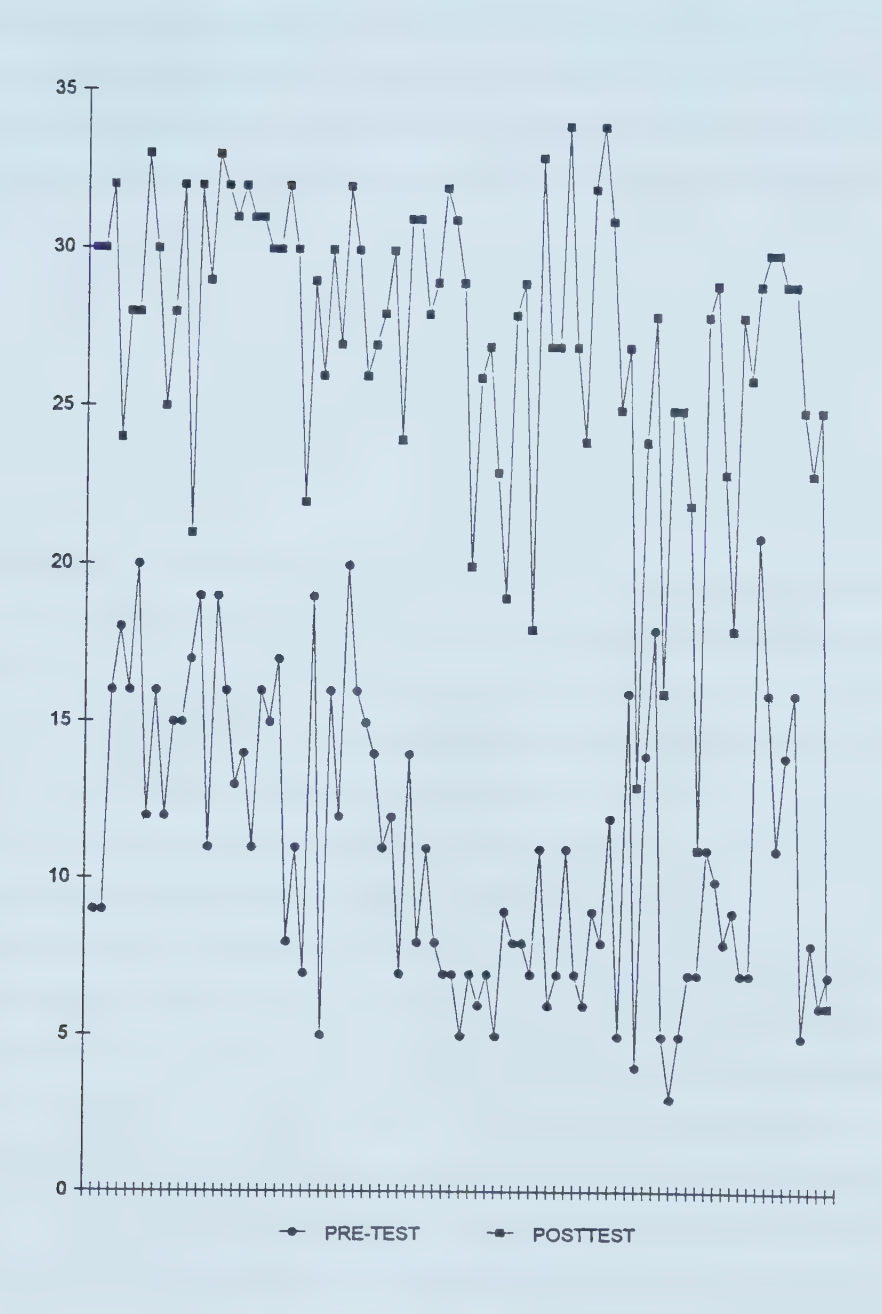


Figure 13

Organisation globale (sur 35)
L1 & L2 (immersion et minoritaire) n=85



Texte de l'élève A11 au **pré-test**

Note obtenue: 16/35

Le texte de l'élève A11 contient une introduction qui donne l'opinion de l'auteur sans annoncer les raisons qui la supportent. Dans le développement, les trois raisons sont énoncées avec des détails pertinents mais elles ne forment pas de paragraphes distincts les uns des autres. Le titre et la conclusion sont absents et il n'y a pas de mots de transition pour lier les paragraphes et les idées entre elles.

Ma famille n'a jamais eu d'animaux domestique. Je veux convai-ncre mes parents d'adopter un chien ils sont tellement cute et caressant.

Je pense qu'un chien est une bonne idée pour ma famille parce que ma famille est très calme et paresseux

Le chien nous rendera active. Il cherchera les papiers le matin pour papa et il sera mon meilleur ami du vie. Le nuit il me gardera en sécurité et me gardera sorte quand je sera dans la maison seule. Notre chien empêchera les voleurs d'entrer quand nous sera pas au maison. Si ont perdera notre direction il nous amenera sur la bonne piste

J'occupera de lui. Je lui prendra sur les marches en utili-sent mes roller-blades, je va netoiyer la courte en derière et je lui donnera a manger chaque fois que sa plat est vide

Texte de l'élève A11 au **posttest**

Note obtenue: 32/35

Le texte de l'élève A11 représenté à la page suivante comprend maintenant les éléments suivants: un titre, une introduction dans laquelle elle énonce son opinion et cite les trois raisons qui la supportent, un développement composé de trois paragraphes qui présentent et élaborent chaque argument avec des détails pertinents et une conclusion qui réitère l'opinion de départ, résume les trois raisons et présente aussi un commentaire personnel. De plus, la présence de l'alinéa et les mots de transition au début de chaque paragraphe font ressortir les différentes parties du texte.

Ne fume pas

De fume pas. Si tu le fait sa va éffecter la santé et sa peux devenir une habitude de le faire. Aussi sa peux éffecter la vie.

Premièrement, si tu fume sa peux éffecter ta santé. Tu peux obtenir du cancer aux poumons qui n'est pas bon du tout parce que sa peux disperser autours de ton corps. Tu vais avoir un gorge qui fait toujours mâle et son mâle aux autres. La chose le plus pire c'est que tu peux mourrir

Deuxièmement, si tu fume sa peux devenir une habitude de toujours le faire. Tu vas fumer de plus en plus chaque journée et tu ne va pas vouloir arrêter. Sa peux devenir une habitude que tu ne vais pas vouloir arrêter et tu vas fumer tous ta vie.

Troisièmement, la fume peux éffecter ta vie. Tu pourrais mourrir, tu sent si mauvais et sa peux éffecter ta penser. Aussi la fume peux éffecter la santé des autres personnes autours de toi.

En conclusion, je pense que tu ne devrais pas fumer se n'est pas bon pour ton corps, tu vais le faire beaucoup et se n'est pas bon pour toi ou les autres aùtours. Sauvez ta vie, ne fume pas.



Texte de l'élève D15 au **pré-test**

Note obtenue: 5/35

Le texte de l'élève D15 n'a pas de titre et présente plusieurs arguments sous la forme d'un dialogue en un seul bloc de texte. Il n'y a aucun mot de transition.

Premièrement tu demande à tes parents
si tu pourrais avoir un chien. Maman je
pourrais tu avoir un chien. Si elle dit non
tu dis pourquoi pas. Elle va petaitre dire
parce que tes frères ou soeurs sont
allergique au animaux. Tu dire, mais quand
ils sont plus vieux et démenagé es-ce que
ont peut avoir un parce que il peut jouer
avec moi quand j'ai rien à faire, on peut
lui trainé de ne pas manger les souliers
ou autres choses, on peut aller pour des
marches avec lui, il peut être notre watch
dog quand on est partie, et il pourrait
t'apporter le journal ou tes chaussures
quand tes pieds son froid. Si elle dit
petaitre dit: MERCI.

La fin

Texte de l'élève D15 au **posttest**

Note obtenue: 26/35

Le texte de l'élève D15 comprend maintenant un titre, cinq paragraphes visuellement évidents introduits par un mot de transition.

allons à West Edmonton Mall.

Je penses qu'on devrais aller à la piscine West Edmonton Mall parce que c'est plaisant, ont peut jouer avec nos amis et ont fait beaucoup d'exercise.

Premièment, je penses qu'on devrais aller à West Edmonton Mall parce que c'est très plaisant. Il y a beaucoup de glissade pour glisser dessus, il y a beaucoup de tube pour que les personnes peuvent aller au deepend. Il y a aussi un bungi jump mais tu dois et 18 ans ou plus pour aller dessus.

Deuxièmement, je penses qu'on devrais aller parce que on peut passer la journée avec nos amis. On pourrais faire beaucoup de chose ensemble comme jouer sur les glissades et sur les tubes ensemble.

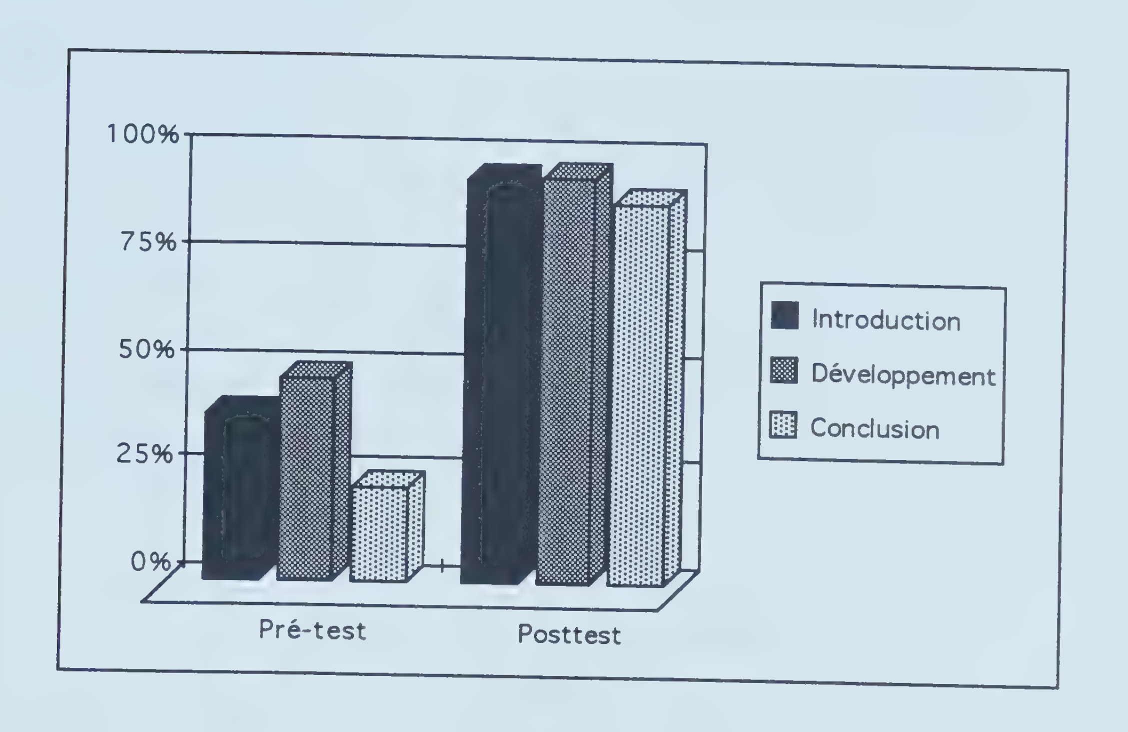
Finalement, pourquoi on devrais aller c'est parce que c'est beaucoup d'exercise. C'est beaucoup d'exercise parce que tu dois marcher plusieurs marche pour aller sur les glissade, tu dois nager beaucoup et tu jouer beaucoup avec tes amis.

En conclusion, je penses que la classe devrais aller à West Edmonton Mall parce que c'est plaisant, on peut jouer avec nos amis et c'est beaucoup d'exercise. Je penses qu'on devrais aller à West Edmonton Mall à la fin de l'année.



Figure 14

Organisation des idées (%age)
L1 & L2 (immersion et minoritaire) n=85





Texte de l'élève C11au **pré-test**

Note obtenue: 3/19

Le texte de l'élève C11 se limite à la présentation de trois arguments non développés.

pour un lion

1. je vais le marher chaque jour

2. je vais ramansé tout ses dégas

3. je vais l'ui garder dans mon chambre pour pas quil monge le chièn

Texte de l'élève C 11 au **posttest**

Note obtenue: 15/19

Cette fois, le texte de l'élève C11 (voir page suivante) comprend une introduction qui présente l'opinion et les trois arguments de l'auteur, trois paragraphes élaborant de façon succinte les raisons énoncées au début, et une conclusion qui ne résume pas les idées développées mais qui contient tout de même un commentaire sous la forme d'une prédiction.

Ces dangere a fumér parsque tu peut avoir la consere tu peut mourire a une jeun age et tu vas avoir des poumon noir.

Premierement si tu atrape la consere tu vas toufér beaucoup tu peut être vraiment malade et tu vas être seul.

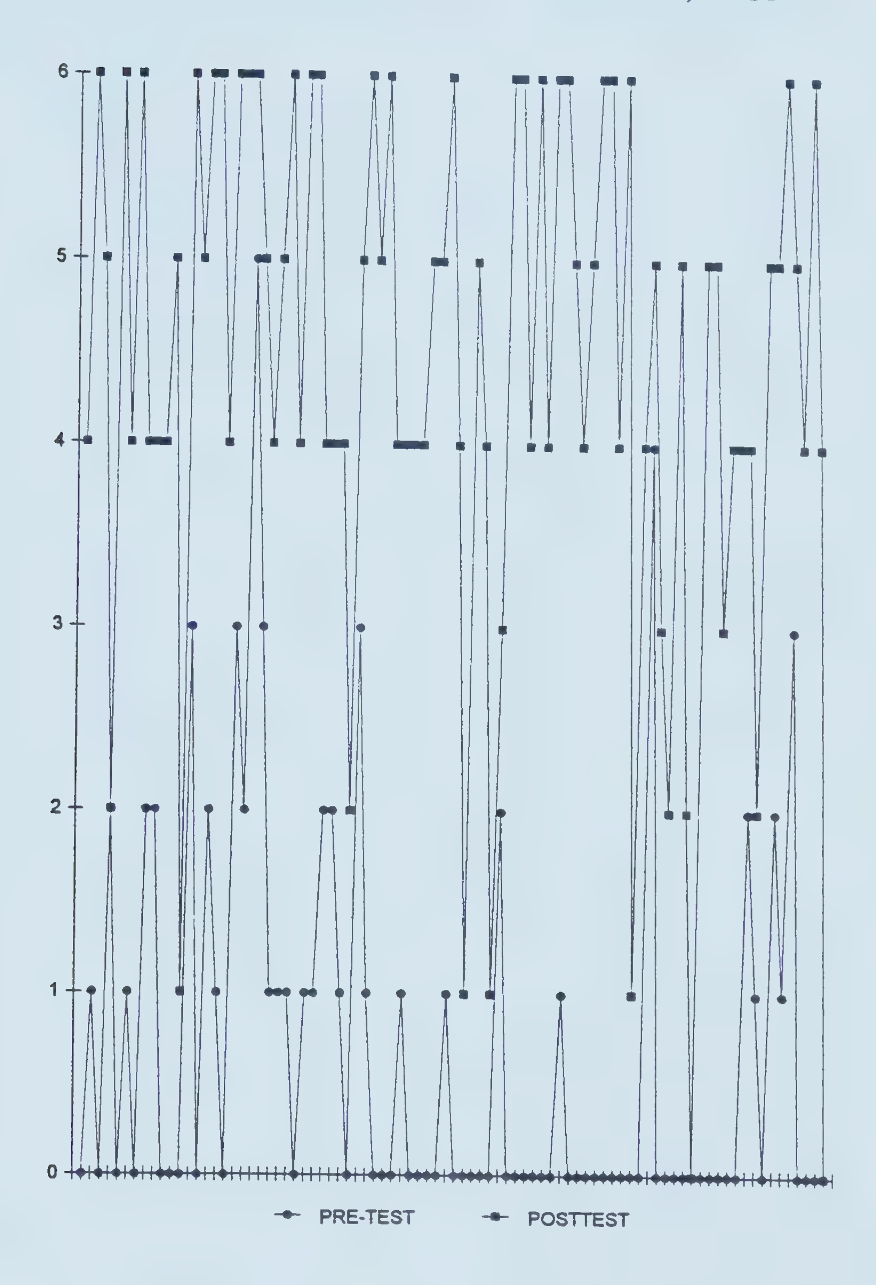
Deuxsemement tu peut mourire a une jeun age tu peut soufrire et beacoup de persone vas être trist.

Troisemement tou vas avoir des poumont noir tu vas respiré fort et tou vas pas sentire bien

Derniérment ces vraimen mauvais a fumér parsque des mouvais choses vas arivé a toi.

Figure 15

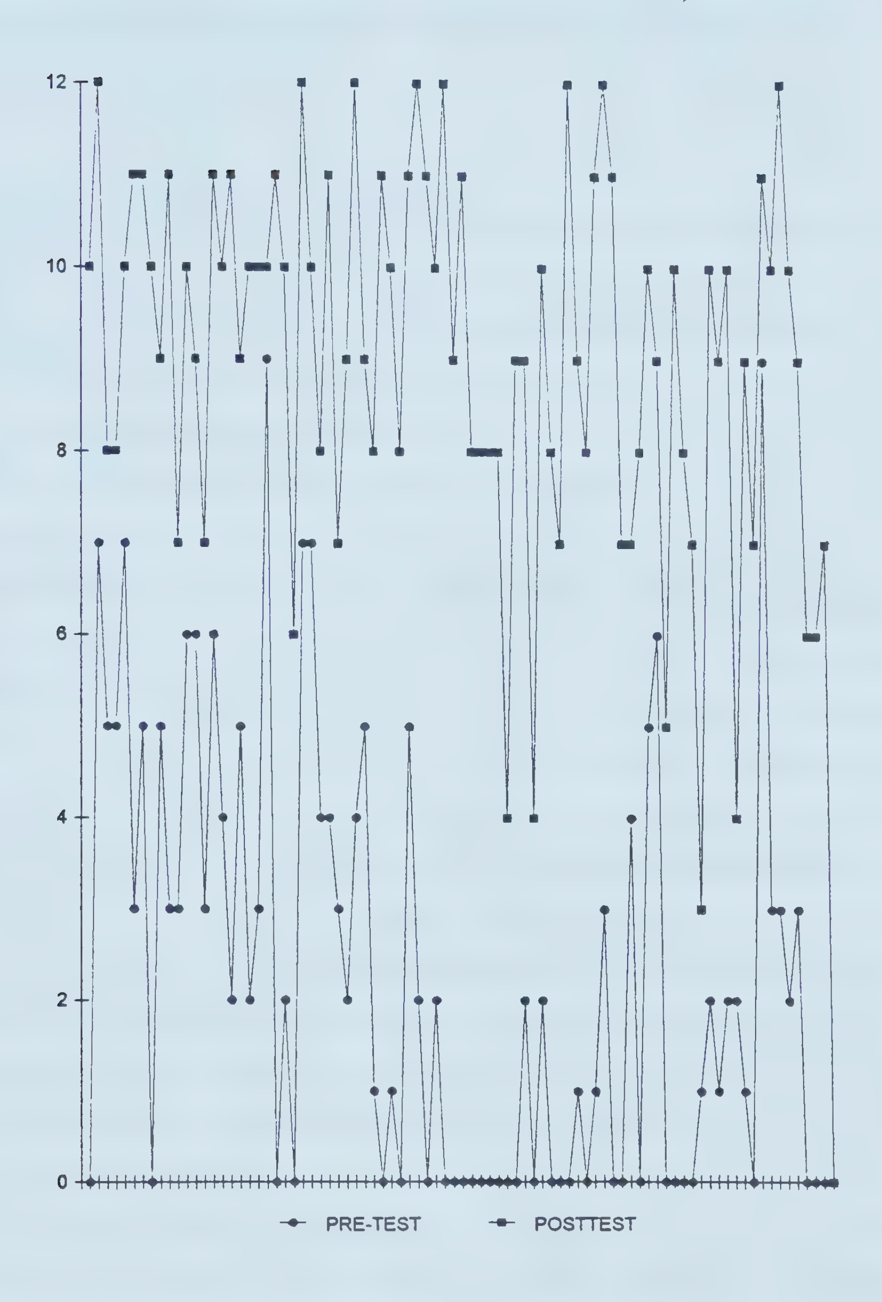
Mots de transition (sur 6)
L1 & L2 (immersion et minoritaire) n=85




Pour des exemples de l'utilisation des mots de transition au début et à l'intérieur des paragraphes, se référer aux textes présentés dans les pages précédentes.

Figure 16

Elaboration des idées (sur 12)
L1 & L2 (immersion et minoritaire) n=85



Texte de l'élève D4 au **pré-test**

Note obtenue pour l'élaboration des idées: 0/12

Le texte de l'élève D4, composé de cinq phrases complètes, présente trois arguments en faveur du soccer mais n'élabore aucun d'entre eux.

Le soccer

Je pense que la classe devrait jouer le soccer.

#1 Je trouve que le soccer est plus agréable que le base-ball ou le balon-volent.

#2 Plus de gens dans la classe aiment le soccer que le base-ball ou ballon-volent.

#3 Il y a beaucoup de gens qui sont bon au soccer. et si ils aiment pas ça ils peut être des remplacents.

C'est pour cela je pense ont devrait jouer au soccer.

Texte de l'élève D4 au **posttest**

Note obtenue pour l'élaboration des idées: 11/12

Dans le texte du posttest, l'élève D4 est passé de cinq phrases à dix sept phrases. Elle élabore son introduction en énoncant clairement les trois raisons qui vont appuyer son opinion puis, dans le premier paragraphe elle élabore sa raison #1 avec deux détails pertinents et ensuite, dans le deuxième et troisième paragraphe chaque raison est appuyée avec au moins deux détails pertinents. De plus, le texte comprend maintenant cinq paragraphes distincts les uns des autres.

La cigarette

Je pense que tu devrait pas fumer Les gens meurent, tu as plus d'argent et c'est un pas de plus pour la drague plus forte.

Premièrement beaucoup de gens meurent par anneé de la cigarette Même les gens qui fume pas meurent. C'est pas bon pour la santé. En plus ça prends 10 ans avant tes paumont sont normal

Deuxiement tu a plus d'argent quand tu achete des Cigarettes. Quand lés nouvelle mode sortent tu peux pas les avoir puisque tu a plus d'argent. Tu peux presque rien faire parce-que tu a pas d'argent. Beaucoup de choses maintenant tu a besoin de l'argent. Et souvent des amic(e)s vont de demender à faire des chose que tu a besoin de l'argent alors il faut que tu ment pour d'en sortir.

Au troisiéme lieu c'est un pas de plus pour la drogue forte. C'était facile à te convencre à fumer ça va être encore plus facile à te convencre à faire de "Angel dust" qui peut te tuer. Quand tu commence c'est dûre à arrêter. Et c'est très cher.

Finalement je pense que tu devrais pas fumer. Les gens peuvent mourir, tu as pas d'argent à rien achetez, et la Cigarette est une forme de drogue tu vas juste faire d'autre. Il devrait plus vendre des cigarettes.

Texte de l'élève A15 au **pré-test**

Note obtenue pour l'élaboration des idées: 0/12

Au pré-test, le texte de l'élève A15 est composé de cinq phrases complètes qui présentent trois arguments non développés.

Chèr ami,
Tu devrais votes pour le
ballon vollant. Je pense ca par-ce que
tout le monde peut joues et touches le
ballon. Je pense ca aussi par-ce que ca
peut alles très vite, c'est aussi action
bandi. Les règles sont très simple, tu vais
l'aimes. Dans cette jeu, tu peut alles
hors de les limite, frappe le ballon, et le
jeu vais encore êtse en progrès.

Texte de l'élève A15 au **posttest**

Note obtenue pour l'élaboration des idées: 11/12

Au posttest, le texte de l'élève A15 comprend quatorze phrases complètes. Il élabore son introduction en énoncant clairement les trois raisons qui vont appuyer son opinion puis, dans le premier paragraphe il élabore sa raison #1 avec deux détails pertinents et ensuite dans le deuxième et troisième paragraphe chaque raison est appuyée avec trois détails pertinents. De plus, le texte comprend maintenant cinq paragraphes distincts les uns des autres.

Balle de peinture

Je pense que si on va au place de balle a peinture au fin de l'année scolaire tout le monde vais avoir du plaisir. Un autre bonne chose est on reste actif et on est dehors.

Premièrement, c'est amusant. Tout le monde vais avoir du plaisir. Tout le monde vais aimes par-ce que on peux sortir l'enragement dedans toi pour chasser les autres personnes, mais, c'est just un jeu. Et tu peux crié haute voix!

Deuxièment, on vais être actif. On est actif par-ceque on court beaucoup. Aussi on vais nos bras de avoir porter cette gros pistol. Et tu doit toujours bougé.

Finalement, on est dehors tout le temps! Tout le monde vais aimer ca par-ce que on est pas dans l'école. Et on vais avoir un bon bronzage pour l'été. Et c'est comme le cache et trouve.

En conclusion, je dit que tout le monde vais être amuser, être plus en santé et avoir un bon bronzage.

B. Analyse des entrevues

Les commentaires des douze élèves interviewés lors d'une entrevue semi-dirigée confirment la deuxième hypothèse qui se rapporte à l'organisation et à l'élaboration des idées et fournissent certaines précisions intéressantes.

Tous les élèves ont indiqué clairement que la planification de leur texte avec un schéma les a grandement aidés à organiser leurs idées. Parmi ces enfants, certains ont été un peu plus spécifiques. Neuf élèves par exemple ont évoqué la notion de paragraphes dans le texte. A ce sujet, deux élèves ont indiqué qu'ils savent maintenant mettre leurs paragraphes en ordre et trois autres ont parlé d'une organisation textuelle composée d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Quatre élèves ont mentionné que le schéma les a sensibilisé à la nécessité de débuter un texte par un paragraphe d'introduction et de le terminer à l'aide d'un paragraphe de conclusion. En comparant les textes qu'elle écrit présentement à ceux qu'elles rédigeait auparavant, Sylvie tient les propos suivants:

> "Je pense que le introduction et la conclusion n'étaient pas là
> Comme, j'avais un développement, mais ce n'était pas assez
> organisé. Et puis, j'ai juste allé dans l'histoire sans avoir
> un introduction, et puis j'ai terminé dans le même paragraphe
> que j'avais le développement, et j'avais comme seulement un
> ou deux paragraphes." (Entrevue #2 lignes 101 à 105)

Renée, quant à elle, signale que le schéma l'aide à se faire une représentation du nombre de parties nécessaires à la création de son texte :

> "...avant que j'aie commencé ça (la planification avec un schéma),
> je savais pas combien de paragraphes que j'allais avoir, puis,
> celui-là c'était plus facile parceque j'avais seulement trois idées
> et puis après je savais combien il y a de paragraphes."
> (Entrevue #10 lignes 71 à 74)

Il est aussi intéressant de noter le commentaire d'un élève concernant

l'utilité des analyses de modèles de texte qui "aident à comprendre l'ordre des paragraphes... et à voir comment faire." (Entrevue #2 lignes 70 et 71)

Certains commentaires se rapportent à d'autres aspects spécifiques à l'organisation du texte. Une élève indique par exemple que le schéma lui a permis de modifier son plan de façon à éviter les répétitions. En évoquant son texte sur la cigarette voici ce qu'elle nous dit:

> ".....comme j'ai dit dans le chose (le schéma), ce n'était pas bon pour ton health, et puis j'ai changé, parce que çà, c'est tout que j'ai parlé dans une autre aussi, alors, j'ai changé la raison." (entrevue #2 lignes 23 à 25)

David note par ailleurs que le graphique l'aide "à choisir les meilleures idées" (Entrevue #9 lignes 32 et 33) et deux autres élèves signalent que, grâce au schéma, ils sont maintenant capables de rester sur le sujet et de garder leurs idées en tête. Deux élèves mentionnent également l'utilité des mots de transition qui "rendent le texte plus intéressant" (entrevue #4 lignes 32 et 33) et facilitent "la continuité" entre les paragraphes (entrevue #3 ligne 62).

Pour ce qui a trait à l'élaboration des idées, dix élèves ont indiqué clairement que le schéma les a beaucoup aidé à trouver et à développer leurs idées. Avec une pointe d'humour, l'un d'entre eux a même affirmé que "parce que ça (le plan) te donne plus d'idées, tu *dois écrire* toutes les idées, et c'est trop long pour écrire!" (Entrevue #1 lignes 30 à 31) Parmi ces dix sujets, deux élèves ont soulevé le fait que le travail de planification en partenaire aide énormément au niveau de la génération et de l'élaboration des idées. Voici ce que l'un d'entre eux nous a confié:

> " ...comme tu as un autre opinion.. il (l'autre) peut te donner des choses (idées) que tu n'as pas pensé de." (Entrevue #10 lignes 100 à 101)

Deux élèves ont aussi signalé que le schéma aide à avoir des détails qui supportent les raisons.

D'autres commentaires, même s'ils ne sont pas directement liés à nos hypothèses de départ, valent quand même la peine d'être soulignés. Trois élèves ont indiqué qu'il est non seulement plus facile d'écrire avec un plan mais que c'est aussi beaucoup plus rapide. Deux autres élèves ont mentionné que le plan les aide à réviser et à vérifier leur texte. Un élève a également indiqué que ça lui avait donné confiance en lui.

Nous avons aussi relevé quelques commentaires qui semblent confirmer la troisième hypothèse qui prédisait que le processus de planification est indépendant de la langue dans laquelle est réalisée la tâche d'écriture. Au moment de l'entrevue, quatre élèves ont signalé qu'ils avaient déjà utilisé le schéma pour planifier en anglais d'autres textes d'opinion, un rapport de livre et une lettre d'affaire.

C. Conclusion

Comme le montre les résultats présentés ci-dessus les trois hypothèses de départ ont été confirmées. La première hypothèse prédisait que l'enseignement de la planification des idées à l'aide d'un schéma augmenterait le nombre d'élèves qui auraient recours à un plan détaillé pour l'ensemble de leur texte. Les résultats confirment cette hypothèse et appuient les théories de Hayes et Flower (1980a et b) qui soutiennent d'une part, que la planification est une stratégie qui s'enseigne très facilement et affirment d'autre part, que les enfants *peuvent* démontrer des capacités de planifer à un niveau avancé *à condition* d'être guidés par le questionnement d'un adulte ou d'être placés dans un *contexte structuré*.

La deuxième hypothèse prédisait que l'enseignement de la planification

des idées à l'aide d'un schéma améliorerait les productions écrites à la fois au niveau de l'organisation et de l'élaboration des idées. Les résultats obtenus confirment les deux aspects de cette hypothèse. L'amélioration sur le plan de l'organisation des idées prouve que les recherches qui ont montré les effets bénéfiques pour le lecteur d'une sensibilisation à la structure textuelle à l'aide de diverses représentations graphiques sont également applicables au processus de planification et de rédaction de texte. Quant à l'amélioration au niveau de l'élaboration des idées, elle confirme la théorie des schémas (Tardif 1992) qui soutient que l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme sous forme de réseaux d'informations liées entre elles en facilite la récupération et l'élaboration.

La troisième hypothèse prédisait que la capacité de planifier un texte à l'aide d'un schéma est indépendante de la langue (maternelle ou seconde) dans laquelle est réalisée la tâche d'écriture. Cette hypothèse est également confirmée par les résultats obtenus.

Deux facteurs ont particulièrement contribué à la confirmation des hypothèses: la mise en application dans l'unité que nous avons créée de plusieurs principes de base du modèle de l'enseignement stratégique ainsi que le haut degré d'engagement démontré par les quatre professeurs impliqués dans cette étude qui, dès le départ, tel que relevé dans les entrevues préliminaires, ont perçu le besoin et l'utilité de ce genre d'intervention auprès de leurs élèves.

# CHAPITRE V

# Conclusion

L'absence de stratégies est un des facteurs qui explique la difficulté des jeunes scripteurs à rédiger des textes cohérents et bien structurés. C'est pour cette raison que nous avons centré notre recherche sur l'enseignement d'une stratégie de planification de texte prenant la forme d'un organisateur graphique qui représente de façon schématique la charpente d'un texte d'opinion et ses caractéristiques particulières.

L'objectif de cette étude était de vérifier l'effet de l'enseignement d'une telle stratégie sur la capacité des élèves de sixième année, scolarisés en français langue maternelle (contexte minoritaire) et en français langue seconde (contexte immersif), d'élaborer un plan détaillé avant la mise en texte et d'organiser leurs idées dans un texte d'opinion. Les deux contextes avaient été choisis afin de vérifier certaines théories selon lesquelles les scripteurs habiles utilisent certaines stratégies indépendamment de la langue (maternelle ou seconde) dans laquelle ils composent (Arndt, 1987).

Tous les élèves ont d'abord été soumis à un pré-test. Puis, ils ont suivi une série de huit leçons portant sur la planification d'un texte d'opinion à l'aide d'un schéma à la fin desquelles nous leur avons administré un posttest.

Les trois hypothèses que nous cherchions à vérifier ont été confirmées par les résultats obtenus aux tests et par les commentaires des élèves lors des entrevues menées après le posttest.

La présente étude a permis d'apporter une contribution dans le domaine de l'enseignement des stratégies d'écriture en français langue maternelle et langue seconde et de montrer plus particulièrement l'importance du rôle joué par la planification dans l'amélioration des textes ainsi que les effets bénéfiques du modèle de l'enseignement stratégique sur le développement de l'habileté rédactionnelle.

A. Recommandations et limites de l'étude

Cette étude ouvre la voie à plusieurs pistes de recherche. En effet, les résultats positifs que nous avons obtenus laisse à croire qu'une démarche semblable à celle que nous avons suivie pour le texte d'opinion auprès d'élèves de sixième année pourrait fort probablement être reproduite avec d'autres types de texte auprès de sujets de niveaux de scolarité différents. Cependant, si ces nouvelles possibilités pourraient bien faire l'objet d'une étude expérimentale, il importe de souligner que le schéma créé pour le texte d'opinion dans le cadre de cette étude ne s'applique pas automatiquement à tous les types de texte et qu'il faudrait donc le modifier afin qu'il représente adéquatement la structure particulière du genre de texte à l'étude.

D'autres pistes de recherche seraient aussi envisageables notamment par rapport à la transférabilité de la stratégie enseignée dans divers contextes d'apprentissage de la langue. En effet, selon les entrevues effectuées auprès des élèves et d'après les commentaires des enseignants recueillis dans des lettres et dans des conversations spontanées, il semblerait qu'après l'expérience les sujets aient appliqué cette stratégie dans le cadre d'autres matières pour accomplir certaines tâches langagières en langue maternelle aussi bien qu'en langue seconde. Il est également apparu que plusieurs élèves auraient employé la stratégie pour préparer des présentations orales et pour mieux comprendre les informations présentées dans les textes lus. Cette recherche n'ayant pas permis de valider ces constatations il serait très intéressant que des études ultérieures le fassent.

Par ailleurs, les entrevues réalisées auprès des élèves ont permis de constater que ceux-ci connaissaient les ingrédients nécessaires à l'élaboration d'un texte d'opinion efficace et qu'ils étaient également conscients des

processus d'écriture et plus particulièrement de celui qui a trait à la planification de texte. Cependant, si de telles entrevues avaient aussi été menées avant l'expérience, il aurait été possible de mesurer les progrès réalisés dans le domaine métacognitif. Cet aspect pourrait donc faire l'objet d'une autre étude fort valable.

Finalement, il convient de signaler que pour cette recherche, l'évaluation des acquis des élèves a été entreprise juste après l'enseignement des leçons. Il serait donc souhaitable de vérifier de façon expérimental le maintien de la stratégie à plus long terme.

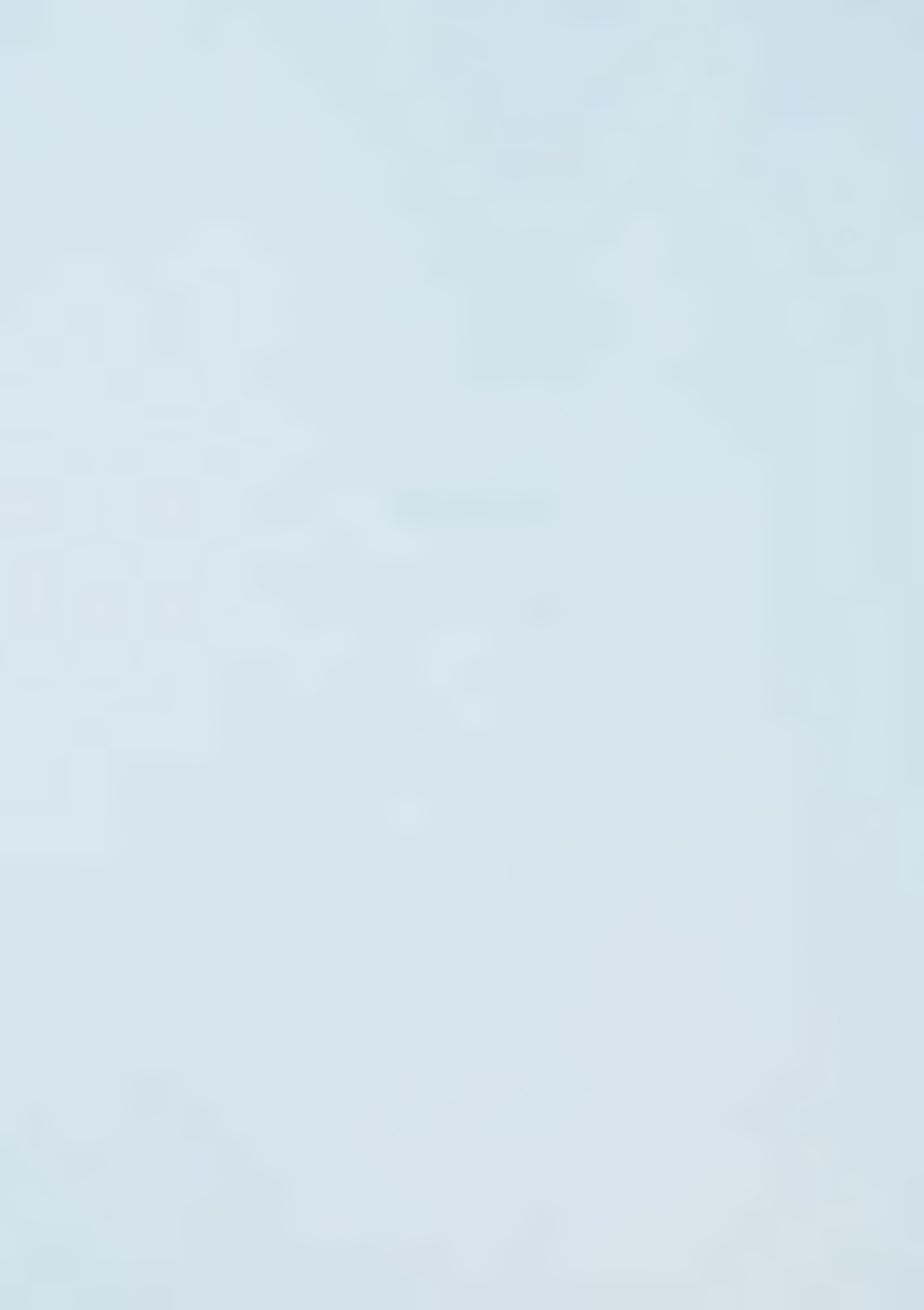
B. Réflexion

Tout au long de cette étude, nous avons remarqué beaucoup d'enthousiasme chez les enseignants. Cette énergie proviendrait en partie du fait que la formation reçue par le biais de cette recherche notamment grâce à notre intervention au niveau de la planification de leçons détaillées et à l'accompagnement offert en salle de classe lors des séances d'observation et de discussion, les aurait rendus davantage conscients de leur potentiel en tant que pédagogues ainsi que du potentiel de leurs élèves en tant qu'écrivains. Cette constatation nous amène à réfléchir à la problématique de la formation initiale et continue des enseignants. Nous sommes ainsi porté à croire qu'une formation incorporant les modalités d'application des principes de base de l'enseignement stratégique à la didactique de l'écrit pourrait amener les enseignants à créer eux-mêmes de nouvelles unités pour divers types de texte.

Il est à souhaiter que les informations recueillies au cours de la présente étude permettront aux enseignants d'intervenir de façon à améliorer les capacités rédactionnelles de leurs élèves.



# Bibliographie



ANDERSON, R. 1977, "The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the Conference", dans R. Anderson, R. Spiro et W. Montagne (dirs.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.

ANDERSON, R. 1983, *The Architecture of Cognition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

ARMBRUSTER, Bonnie, Thomas ANDERSON et Joyce OSTERTAG. 1989, "Teaching text structure to improve reading and writing", *The Reading Teacher*, vol. 43, n° 2 (nov.), p. 130-137.

ARNDT, V. 1987, "Six Writers in Search of Texts: A Protocol-Based Study of L1 and L2 Writing", *English Language Teaching Journal* (Oxford), vol. 41, n° 4, p.257-267.

BEREITER, Carl et Marlene SCARDAMALIA. 1987, *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale (New Jersey), Laurence Erlbaum Associates, 389 p.

BERKOWITZ, Sandra J. 1986, "Effects of Instruction in Text Organization on Sixth-Grade Students' Memory for Expository Reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n° 2 (printemps), p. 161-178.

BOURQUE, Ghislain. 1992, "L'Articulation lecture/écriture", dans Clémence Préfontaine et Monique Lebrun, *La Lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Editions Logiques, 354 p.

CARRIER, Marie-Josée. 1993, *L'Effet d'une intervention axée sur la stucture textuelle dans le rappel des informations importantes chez des élèves de 3e année du primaire*, Mémoire de maîtrise, Sainte-Foy, Université Laval, 113 p.

CICUREL, Francine. 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 155 p.

CORNAIRE, Claudette et Patricia RAYMOND. 1994, *La production écrite en didactique des langues*, Anjou (Québec), Centre Educatif et Culturel, coll. "Le Point sur...", 145 p.

CUMMINS, A. 1988, *Writing Expertise and Second-Language Proficiency in E. S. L. Writing Performance*, Doctoral dissertation, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

CUMMINS, A. 1989, "Writing Expertise and Second-Language Proficiency", *Language Learning*, vol. 39, n° 1, p. 81-141.

DAVIS, Zephaniah T. 1994, "Effects of Prereading Story Mapping on Elementary Readers' Comprehension", *Journal of Educational Research*, vol. 87, n° 6, p. 353-360.

DENHIERE, G. 1984, *Il était une fois... Compréhension et Souvenir de Récits,* Lille, Presses Universitaires.

DUNSTON, Pamela. 1992, "A Critique of Graphic Organizer Research", *Reading and Research Journal*, vol. 31, n° 2, p. 57-65.

FAGAN, William T. et Helen Mary (Ruth) Hayden. 1988, "Writing Processes in French and English of Fifth-Grade French Immersion Students", *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 44, n° 4 (mai), p.653-668.

FAYOL, Michel et Bernard SCHNEUWLY. 1987, "La Mise en texte et ses problèmes", dans Jean-Louis Chiss *et al.* (dirs.), *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3e colloque international de didactique du français Namur 09-1986* , Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 326 p.

GAGNE, E. D. 1985, *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston, Little, Brown.

GIASSON, Jocelyne. 1990, *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin, 255 p.

HALL, Katrina. 1993, "Process Writing in French Immersion", *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 2 (janvier), p. 255-274.

HALLIDAY, M. A. K. 1973, *Explorations in the Functions of Language*, New York, Elsevier North-Holland.

HAYE-ROTH, B. et F. HAYE-ROTH. 1979, "A Cognitive Model of Planning", *Cognitive Science*, vol. 3, p. 275-310.

HAYES, John R. et Linda S.FLOWER. 1980a, "Identifying the Organization of Writing Processes", dans Lee W. Gregg et Erwin R. Steinberg (dirs.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30.

HAYES, John R. et Linda S.FLOWER. 1980b, "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints", dans Lee W. Gregg et Erwin R. Steinberg (dirs.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 31-50.

IRWIN. J. 1986, *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark, International Reading Association.

JOLIBERT, Josette. 1994, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 160 p.

JONES, C. S. et J. TETROE. 1987, "Composing in a Second Language" dans A. Matsuhashi, Writing in Real Time: Modeling the Production Processes, Norwood (New Jersey), Ablex.

KEKENBOSH, C. 1991, "Aspects inférentiels de l'élaboration du traitement et mémorisation", *Psychologie française*, vol. 36, n° 1.

MATSUHASHI, A. 1981, "Pausing and Planning : The Tempo of Written Discourse Production", *Research in the Teaching of English*, vol. 15, p. 113-134.

MEYER, B. 1985, "Prose Analysis : Purposes, Procedures and Problems", dans B. Bitton et J. Black (dirs.), *Understanding Expository Text*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum.

MILLER, Kathleen K. et John E. GEORGE. 1992, "Expository Passage Organizers: Models for Reading and Writing", *Journal of Reading*, vol. 35, n° 5 (février), p.372-377.

MINSKY, M. 1975, "A Framework for Representing Knowledge", dans P. Winston (dir.), *The Psychology of Computer Vision*, New York, McGraw-Hill.

MOFFET, Jean-Denis. 1993, *Je pense, donc j'écris. Guide de rédaction de textes informatifs*, Saint-Laurent (Québec), Editions du renouveau pédagogique, 137 p.

MOIRAND, Sophie. 1990, *Une Grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, 159 p.

RAIMES, A. 1985, "What Unskilled E. S. L. Students Do as They Write: A Classroom Study of Composition", *T. E. S. O. L. Quarterly*, vol. 19, n° 2, p. 229-256.

RENTEL, V. ET M. KING. 1983, "Present at the Beginning", dans *Research on Writing*, P. Mosenthal, L. Tamor et S. A. Walmsley (dirs.), New York, Longman.

RUMELHART, D. 1975, "Notes on Schema for Stories", dans D. Bobrow et M. Collins (dirs.), *Representing and Understanding: Studies in Cognitive Science*, New York, Academic Press.

SINATRA, Richard, Josephine STAHL-GEMAKE et Nancy WYCHE MORGAN. 1986, "Using semantic mapping after reading to organize and write original discourse", *Journal of Reading* (oct.), p. 2-13.

TARDIF, Jacques. 1992, *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Editions Logiques, coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, 474 p.

TAYLOR, Barbara et Richard BEACH. 1984, "The Effects of Text Structure Instruction on Middle-Grade Students' Comprehension and production of Expository Text", *Reading Research Quarterly*, vol. 19, n° 2 (hiver), p. 134-146.

TODOROV, T. 1973, *Poétique*, Paris, Seuil.

VIGNOLA, Marie-Josée. 1995, *Les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique, 179 p.

VYGOTSKY, L. S. 1985, *Pensée et Langage*, Paris, Editions sociales.



# Annexe A

## DIRECTIVES A L'ENSEIGNANT(E) POUR L'ADMINISTRATION DU PRE-TEST ET DU POSTTEST

*Note à l'enseignant(e)*

Veuillez communiquer à vos élèves les renseignements sur cette page. Veuillez aussi vous assurer que les élèves consacrent du temps à planifier leur texte sur la feuille intitulée "**Mon brouillon**". A la fin, S.V.P, ramassez les **brouillons** et les **rédactions**.

***Description du test***

* Dans ce test on te demande d'écrire un texte dans lequel tu essaies de convaincre quelqu'un en donnant de bons arguments.

* Durée: 50 minutes environ. Les élèves qui en ont besoin peuvent prendre jusqu'à 30 minutes de plus pour terminer leur travail.

***Démarche suggérée***

* Ecris ton nom sur la feuille intitulée "Mon brouillon (idées et plan)" et sur la feuille lignée réservée à la rédaction.
* Lis les deux sujets et choisis-en un.
* Planifie ton texte sur la feuille intitulée "Mon brouillon".
* Ecris une seule copie de ton texte sur les pages lignées.
* Fais les révisions directement sur ta copie.
* Utilise un dictionnaire français et un Bescherelle, si tu veux.

***Evaluation***

Les aspects de ta production écrite qui seront évalués sont les suivants:

- Le plan
- L'organisation et le développement des idées

# Annexe B

## SUJETS DE COMPOSITION
## PRE-TEST

1. Ta famille n'a jamais eu d'animaux domestiques. Essaie de la convaincre d'adopter l'animal que tu préfères (un chien, un chat ou un autre animal). Utilise trois bons arguments.





2. Ta classe doit choisir un sport d'équipe. Essaie de convaincre tes amis de voter pour soit le soccer, soit le ballon volant, soit le baseball. Utilise trois bons arguments.





# Annexe C

Nom : ____________________

# MON BROUILLON

( *idées & plan* )



# Annexe D

# Plan d'unité

**Leçon 1**

**Objectif :** - Faire le lien entre l'organisateur graphique (schéma) et les caractéristiques du texte d'opinion.

**Activités :** - Analyser un bon exemple de texte avec schéma
- Reconstituer un "schéma casse-tête"
- Remplir un schéma partiellement complété

**Leçon 2**

**Objectifs :** - Comprendre l'utilité d'un schéma

**Activités :** - Analyser un mauvais exemple de texte
- Améliorer le plan du mauvais exemple
- Réécrire le texte à l'aide du plan amélioré

**Leçon 3**

**Objectifs :** - Planifier et vérifier un texte à l'aide questions

**Activités :** - Formuler des questions de planification et de vérification à partir d'un texte modèle
- Planifier un texte en partenaire (jeu du secrétaire)

**Leçon 4**

**Objectifs :** - Repérer les caractéristiques d'un bon titre, d'une introduction et d'une conclusion
- Repérer des mots de transition

**Activités :** - Critiquer et composer des titres intéressants
- Rédiger une introduction et une conclusion
- Relier des paragraphes avec des mots de transition

**Leçon 5**

**Objectifs :** - Rédiger des paragraphes de raisons
- Créer son propre plan de texte

**Activités :** - Analyser de bons exemples de paragraphes
- Rédiger des paragraphes à partir d'une introduction et d'une conclusion données
- Planifier son texte à l'aide de questions et du schéma

**Leçon 6**

**Objectifs :** - Rédiger un texte d'opinion en suivant son plan
- Vérifier le texte à l'aide de questions et du schéma

**Activités :** - Rédiger son texte
- Démonstration de l'auto-questionnement pour la vérification
- Vérifier son texte

**Leçon 7**

**Objectifs :** - Pratiquer à planifier un texte et à repérer les parties du texte d'opinion

**Activités :** - Faire le plan du texte d'un(e) ami(e)
- Reconstituer l'ordre des phrases d'un texte (casse-tête)

**Leçon 8**

**Objectifs :** - Pratiquer seul(e) à planifier, à rédiger et à réviser un autre texte

**Activité :** - Composition du texte



# Annexe E

## Principes généraux pour l'enseignement de l'unité sur le texte d'opinion

Le but de l'unité est d'amener les élèves à utiliser un schéma pour organiser et présenter leurs idées dans un texte d'opinion. Pour pouvoir faire ceci, les élèves doivent développer l'habileté à analyser. Cette habileté se développera dans les conditions suivantes:

1. Le professeur doit bien connaître les caractéristiques de chaque texte modèle. (Voir corrigés ci-inclus)
2. Dans un premier temps, l'analyse d'exemples de texte doit être guidée par le questionnement du professeur et il est crucial à cette étape d'attendre les réponses des élèves et d'encourager la négociation des idées à partir des questions clés suggérées.
3. Dans un deuxième temps, ce processus de questionnement se fera entre les élèves eux-mêmes par l'entremise de diverses activités.
4. Finalement, l'élève aura recours à ce même processus de façon autonome.



# Annexe F

# Leçon 1

(*Durée suggérée : une période*)

## Objectifs

1. L'élève comprendra l'importance de planifier un texte avant d'écrire.
2. L'élève pourra nommer les éléments caractéristiques d'un bon texte d'opinion et reconnaître à l'aide d'un organisateur graphique la façon dont ces éléments sont organisés.

## Matériel

1. Un schéma au tableau dessiné à l'avance
2. Une acétate du schéma vide (Annexe 1 ou 2)
3. Une acétate du texte “Ma saison préférée” (A3)
4. Un corrigé du plan pour “Ma saison préférée” (A4)
5. Une copie par élève du texte “Salut le printemps” (A5)
6. Une copie par élève du schéma partiellement rempli du texte “Salut le printemps” (A6)
7. Un schéma en morceaux pour chaque élève (A22)

## Déroulement

### 1. Introduction

A. *Amorce : Présentation de l'idée de la persuasion*

- Demander aux élèves de penser à des situations à l'école ou à la maison dans lesquelles ils essaient de convaincre quelqu'un de faire quelque chose.

- Leur demander comment ils s'y prennent pour que leurs idées soient convaincantes.

B. *Partage de l'objectif*

- Parler du texte d'opinion. Expliquer qu'il sert à persuader à l'écrit, comme le font leurs idées quand ils essaient de convaincre quelqu'un à l'oral.

- Faire ressortir l'importance du processus de planification des idées pour mieux

convaincre son interlocuteur.
- Parler de ce processus comme le début du ‘processus de l’écriture’.

- Poser des questions sur ce que fait l’écrivain avant d’écrire (écrire les réponses au tableau):

* Que fait l’écrivain quand il planifie son texte?
(Il cherche des idées, écrit des mots, des phrases, essaie d’organiser ses idées.)

* Pourquoi passe-t-il du temps à planifier son texte?
(Pour mieux atteindre son but.)

* Comment s’y prend-il pour planifier son texte?

## 2. Développement

A. *Présentation du schéma sur acétate*

- “Voilà une façon d’organiser vos idées, les amis !” (...)

B. *Démonstration, à partir d’un bon exemple de texte, du lien entre le schéma et le texte.*

- Mettre au rétroprojecteur le texte “Ma saison préférée”

- Faire lire aux élèves le texte “Ma saison préférée”

- Leur poser des questions pour les amener à identifier (d’après le schéma dessiné à l’avance au tableau) les parties importantes du texte.

* Pour chaque partie (introduction, développement et conclusion), le professeur explique le contenu et écrit les idées clés en abrégé sur le schéma dessiné au tableau

- Demander aux élèves quelle est l’opinion de l’auteur

* Possibilités d’explications:

- Dans l'introduction on donne son opinion et on énumère les raisons pour lesquelles on a cette opinion.

- Dans les paragraphes, on énonce une idée et on la développe à l'aide de détails, d'exemples, etc.

- Dans la conclusion, on répète dans d'autres mots ce qu'on a dit dans l'introduction (un genre de résumé) et on fait un commentaire personnel et une prédiction.

## 3. Conclusion

### A. *Reconstitution du schéma en forme de casse-tête*

- Demander aux élèves de coller les morceaux du casse-tête (A22) sur une feuille et de les étiqueter.

### B. *Application dans un autre contexte (ré-investissement)*

- Faire lire aux élèves, à tour de rôle, le texte "Salut le printemps".

- Le leur faire analyser en groupes de deux ou trois, en remplissant le schéma déjà partiellement complété (A6).

# Leçon 2

*(Durée suggérée : une période)*

**Objectifs :**

1. L'élève pourra utiliser un schéma pour repérer les faiblesses d'un texte d'opinion.
2. L'élève pourra apprécier l'utilité d'un schéma pour organiser les idées d'un texte d'opinion.

**Matériel :**

-Un schéma au tableau dessiné à l'avance
-Une acétate du schéma (A2)
-Une acétate du texte "L'automne" (A7)
-Une acétate du texte "Ma saison préférée" (A3)
-Une copie par équipe du schéma vide (A2)

## Déroulement :

### 1. Introduction :

A. *Révision*

Faire un bref rappel des notions vues dans la leçon 1: les éléments caractéristiques d'un bon texte d'opinion et de leur organisation.

**Jeu de mémoire: reconstitution d'un plan de texte**

**Diviser la classe en équipe de 4 ou 5.**
**Montrer le texte "Ma saison préférée" au rétroprojecteur.**
**Dire que tout le monde aura un petit prix dès que leur équipe aura fini.**
**Dire que le jeu consiste à remplir le schéma d'après le texte.**
**Faire une courte pause pour leur permettre de relire le texte (une fois seulement).**
**ETEINDRE LE RETROPROJECTEUR !**
**Distribuer un schéma vide à chaque équipe (A2).**

B. *Partage de l'objectif*

"Aujourd'hui nous allons voir un texte que j'ai écrit moi-même et dont je suis très fier(e) ! Mais.... il me semble que je n'ai peut-être pas bien suivi le schéma. Peut-être que vous pourriez m'aider à l'améliorer."



## 2. Développement

### A. *Analyse de l'exemple*

- Dessiner un schéma au tableau.
- Mettre l'acétate du texte "L'automne" au rétroprojecteur.

- Faire lire le texte par les élèves.

- Acceuillir leurs réactions.
- Faire le plan du texte "l'automne" tel qu'il est. Les élèves aident le professeur à noter brièvement les différentes idées du texte à l'intérieur du schéma dessiné au tableau. (Ceci va permettre de faire ressortir les faiblesses du texte.)

### B. *Réorganisation et amélioration du plan du texte "l'automne" à l'aide du schéma.*

Ici l'enseignant applique le processus d'auto-questionnement...

"Les amis, quelles questions est-ce que j'aurais dû me poser?"

Exemples de questions :

Introduction:

Pourquoi est-ce que je l'aime? Pourquoi est-ce la meilleure saison?

Développement:

Raison 1: Pourquoi est-ce que j'aime les feuilles?
Raison 2: Qu'est-ce que le beau temps me permet de faire?
Quelles sont les choses que je peux faire?
Raison 3 : Quelle est la troisième raison pour laquelle j'aime l'automne? Et pourquoi est-ce que je l'aime?

Conclusion:

Comment répéter dans d'autres mots mon opinion?
Quel commentaire ou prédiction est-ce que je pourrais bien faire?

N.B : - L'enseignant écrit ces questions au tableau.
- Les réponses des élèves à ces questions permettront au professeur de réorganiser les idées dans le schéma au tableau.

C. *Ré-écriture du texte d'après le schéma réorganisé.*
Chaque élève compose un petit texte en s'inspirant du schéma et des questions écrites au tableau. Il ajoute les informations qui manquent avec ses propres idées.

## 3. Conclusion

- Partage des textes

Options: lire à toute la classe (quelques volontaires) ou lire en petits groupes, à la fin de cette classe ou au début de la classe suivante.



# Leçon 3

(*Durée suggérée : une période*)

**Objectifs** 1. L'élève pourra planifier et vérifier un texte en se posant les questions clés reliées aux caractéristiques d'un texte d'opinion.

**Matériel**
1. Une copie par élève d'un schéma vide (A2)
2. Une liste par élève des questions de planification (A10) et de vérification (A11)
3. Une acétate du texte "C'est la fin de ..." (A12)
4. Un corrigé pour le texte "C'est la fin de.." (A13)
5. Une acétate du schéma (A2)
6. Une liste de sujets de composition (A14)

## Déroulement

### 1. Introduction

A. *Révision*

- Demander aux élèves comment ils ont réussi a améliorer le plan du texte "l'automne" présenté lors de la leçon 2. (Ils se sont servis du schéma pour voir comment les idées étaient organisées et ils se sont posés des questions pour élaborer davantage leurs idées.)

B. *Partage de l'objectif*

- Dire aux élèves que l'écrivain se pose deux catégories de questions: des questions pour **planifier** <u>et</u> des questions pour **vérifier**. Leur dire qu'aujourd'hui ils vont pratiquer à se poser ces deux types de questions.

### 2. Développement

A. *Rappel des questions de* ***planification***

A partir du schéma présenté sur acétate, le professeur demande aux élèves quelles questions l'écrivain doit se poser pour **planifier** son texte d'opinion. Le professeur indique à l'aide d'un crayon chaque partie du schéma pour aider les élèves à formuler les questions. Le professeur les écrit au tableau au fur et à

mesure.

Premier paragraphe:

- Quelle est mon opinion?
- Quelles sont mes trois raisons?

Deuxième paragraphe:

- Quelle est ma première raison?
- Quels sont les détails qui supportent ma raison?

Troisième paragraphe:

- Quelle est ma deuxième raison?
- Quels sont les détails qui la supportent?

Quatrième paragraphe:

- Quelle est ma troisième raison?
- Quels sont les détails qui la supportent?

Dernier paragraphe:

- Comment est-ce que je peux répéter mon opinion dans d'autres mots (en incluant brièvement les raisons)?
- Comment est-ce que je peux faire un commentaire personnel?
- Quelle est ma prédiction?

Quel serait un bon titre?

B. *Sensibilisation au contenu du texte*

- Dire aux élèves que l'écrivain se pose aussi des questions après avoir écrit son texte. Ces questions l'aide à vérifier et à améliorer son texte.

- Faire lire l'acétate du texte à tour de rôle par les élèves.

C. *Introduction des questions de* ***vérification***

Le professeur va travailler avec le schéma dessiné au tableau et le texte sur acétate (A 12). Pour chaque partie du texte (l'introduction, le développement et la conclusion), le professeur amène les élèves à se poser les questions de vérification. Il les amène ainsi à faire une critique du texte et à suggérer des améliorations. Le professeur écrit *juste les questions* au tableau au fur et à mesure que les élèves les donnent... "Quelles questions est-ce que l'écrivain aurait dû se poser?"

- Est-ce que mon paragraphe d'introduction contient:
    - L'opinion
    - Les trois raisons

- Est-que les trois paragraphes suivants donnent des détails qui supportent les raisons?

- Est-que ma conclusion résume les idées présentées dans l'introduction?

- Est-ce qu'elle contient une prédiction et un commentaire personnel?

- Est-que le titre est intéressant et va bien avec le thème du texte?

*D. Activité "le secrétaire"*

Pour cette activité, les élèves vont planifier un texte en partenaire en se servant des questions enseignées ci-dessus.

**Former des groupes de deux.**
**Donner à chaque élève une liste de questions de planification (A10).**
**Faire piger à chaque élève un sujet différent de composition (A14).**
**L'élève A, en jouant le rôle du secrétaire, pose les questions (de planification) à l'élève B.**
**L'élève B, en jouant le rôle du patron, y répond.**
**L'élève A écrit les réponses (sous forme de points) dans le schéma.**
**Et ensuite, ils échangent de rôle et font le plan pour l'autre sujet.**
**Chaque élève remet le schéma à son auteur.**
**Les deux élèves écrivent leur composition d'après leur schéma.**

**3. Conclusion:** partage des textes



# Leçon 4

*(Durée suggérée : une période)*

## Objectifs

1. L'élève pourra reconnaître et nommer les caractéristiques d'un titre approprié, de l'introduction et de la conclusion.
2. L'élève pourra rédiger une introduction et une conclusion qui contiennent les caractéristiques enseignées.
3. L'élève pourra reconnaître comment l'écrivain enchaîne ses idées à l'aide de mots de transition.

## Matériel

1. Une acétate du texte "Salut le printemps!" (A5)
2. Une acétate du texte "Ma saison préférée" (A3)
3. Une acétate du texte "Encore plus de passages cyclistes" (A15)
4. Une liste de mots de transition (A16)
5. Une acétate avec des parties de texte (A 24)
6. **Préparer** le jeu: casse-tête vivant (A 23)
   (Ecrire chaque phrase du texte sur une bande de papier. Utiliser une couleur différente pour chaque paragraphe. Par exemple toutes les phrases du premier paragraphe pourraient être écrites en rouge, celles du deuxième en bleu..)

## Déroulement

### 1. Introduction

A. *Révision*

- Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris lors de la leçon précédente.

B. *Partage de l'objectif*

- Aujourd'hui, nous allons regarder comment composer un bon titre, comment l'auteur enchaîne ses idées et comment faire une bonne introduction et une bonne conclusion pour mieux convaincre.

## 2. Développement

### A. *Comment écrire un titre approprié*

- Critique des titres de tous les textes modèles: "Salut le printemps!", "Ma saison préférée", "l'automne" et "C'est la fin de l'année scolaire".

Le professeur amène les élèves à comparer les titres entre eux pour voir lesquels sont les meilleurs et pourquoi.

- Le professeur présente au rétroprojecteur (A 24) le paragraphe d'introduction suivant et demande aux élèves d'écrire de bons titres pour ce paragraphe.

**La meilleure province dans laquelle vivre, c'est l'Alberta. En Alberta, le paysage est beau, il y a beaucoup à faire dans les villes et il y a deux équipes de la Ligue Nationale de Hockey.**

N.B : Il est important de faire remarquer aux élèves le fait que l'écrivain rédige son titre *après* avoir complété la rédaction du texte.

### B. *Comment composer un paragraphe d'introduction*

- Le professeur demande aux élèves de nommer les deux éléments d'un paragraphe d'introduction ( l'opinion et l'énumération des raisons).

- A partir de l'opinion et des raisons ci-dessous (A24), demander aux élèves d'écrire le paragraphe d'introduction. (Travail en groupe ou individuel)

**Opinion: Les oiseaux devraient obtenir un permis pour voler.**
**Raisons: la sécurité ; plus de taxes prélevées ; plus d'emploi**

- Partager et discuter les paragraphes

### C. *Le repérage des mots de transition dans le développement des paragraphes de raisons*

- En utilisant les acétates des textes 'Ma saison...." (A3) et "...passages cyclistes" (A15), le professeur amène les élèves à repérer les mots et expressions de transition en les encerclant. Puis, le professeur dirige une discussion sur les différents types de mots de transition utilisés dans les deux

textes.
- Demander aux élèves de suggérer d'autres mots de transition. Le professeur les écrit au tableau. (Voir la liste ci-jointe (A16))

- Présenter sur acétate (A24) les trois phrases suivantes:

> **Tout le monde serait plus en sécurité si les oiseaux devaient obtenir un permis de voler.**
> **Le gouvernement gagnerait beaucoup d'argent grâce à la vente des permis.**
> **Plusieurs personnes pourraient travailler comme instructeur de vol.**

- Dire aux élèves que ce sont les premières phrases de trois paragraphes de raisons. (Elles sont tirées du paragraphe d'introduction sur les oiseaux)
- Demander aux élèves d'ajouter à l'écrit des mots de transition.
- Partager et discuter brièvement les résultats.

*D. Comment composer un paragraphe de conclusion*

- En utilisant les acétates des textes "Salut..." et "...passages", le professeur amène les élèves à repérer les phrases de résumé, de prédiction et de commentaire personnel.

N.B: Indiquer que la phrase de résumé est obligatoire et que l'on écrit aussi une prédiction et un commentaire personnel.

- Demander aux élèves d'écrire un paragraphe de conclusion pour la composition "les oiseaux".

## 3. Conclusion

**- Jeu du casse-tête vivant (A 23)**

> **Distribuer à chaque élève une bande de papier.**
> **Tous les élèves qui ont une phrase de la même couleur se regroupent.**
> **Chaque groupe doit discuter pour retrouver l'ordre des phrases de son paragraphe.**
> **Les élèves s'alignent selon l'ordre des parties du texte: introduction, paragraphe # 1, 2, 3 et conclusion**
> **Chaque élève lit sa phrase selon l'ordre du texte**

N.B: S'il y a plus de 18 élèves dans la classe vous pouvez diviser la classe en deux et faire travailler chaque groupe sur un texte. S'il y a trop de phrases, un élève peut en recevoir deux au lieu d'une seule.

# Leçon 5

(*Durée suggérée : une période*)

## Objectifs

1. L'élève pourra développer trois paragraphes de raison.
2. L'élève pourra créer son propre plan à partir d'un sujet de son choix.

## Matériel

1. Une liste de sujets (A17)
2. Une liste des étapes à suivre écrite au tableau ou donnée à chaque élève (A19)
3. Une copie par élève du schéma (A2)

## Déroulement

### 1. Introduction

A. *Révision*

- Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris/fait lors de la leçon précédente. La dernière fois, nous avons appris comment l'auteur compose un titre approprié et comment il s'y prend pour enchaîner ses idées et pour faire une introduction et une conclusion efficaces.

B. *Partage de l'objectif*

- Aujourd'hui, vous allez apprendre à développer des paragraphes de raisons puis à partir d'un sujet de votre choix vous allez créer votre propre plan et commencer à composer votre texte d'opinion.

### 2. Développement

A. *Comment développer un paragraphe de raison*

A partir d'un des bons exemples de textes déjà proposés (sur acétate), le professeur demande aux élèves comment l'écrivain s'y prend pour construire ses paragraphes. Il guide la discussion pour que les aspects suivants ressortent:

* L'écrivain commence par une idée générale
* Il donne ensuite plus de détails sur cette idée.

(Les détails peuvent prendre la forme d'explications, d'exemples précis etc.)

* Entre les paragraphes, il utilise des mots de transition, (comme on l'a déjà vu dans une autre leçon) pour que ses idées se suivent ou s'enchaînent bien.

- Donner aux élèves (au tableau ou sur acétate) les paragraphes d'introduction et de conclusion suivants et leur demander de développer les trois paragraphes de raisons.

**Il faut prendre un bon déjeuner**

**Introduction:**

**Il est important que les enfants mangent un bon déjeuner à tous les matins. S'ils le font, cela les aidera à bien grandir, à combattre les maladies et à réussir aux études et dans les sports.**

**Conclusion:**

**Ainsi, il est clair que si on commence la journée bien nourri, on sera plus fort, en meilleure santé et plus intelligents. D'après moi, on sera aussi plus beau!**

- Partager et discuter brièvement les paragraphes.

*B. Comment choisir un sujet*

Le professeur donne aux élèves quelques sujets de composition et discute brièvement avec eux les choses à considérer avant de choisir son sujet.

*C. Les étapes à suivre pour la rédaction*

Le professeur montre et explique aux élèves les différentes étapes à suivre pour leur texte d'opinion (A19).

1. Choisis ton sujet
2. Décide quelle position tu vas prendre
3. Ecris tes raisons avec des exemples
4. Décide dans quel ordre tu vas présenter tes raisons
5. Fais ton **plan à l'aide du schéma** en indiquant les idées clés dans les parties suivante:
   - introduction,
   - paragraphes de raisons
   - conclusion
6. **Fais vérifier ton plan par ton professeur**
7. Ecris ton introduction
8. Ecris les paragraphes 1, 2, 3. (Les raisons élaborées)
9. Relis ce que tu as écrit
10. Ecris la conclusion
11. Ecris un titre approprié

12. Relis et vérifie si tu as bien tous les éléments requis

*D. Elaboration du plan de la composition*

Les élèves élaborent le plan de leur composition dans le schéma et le font vérifier par le professeur.

## 3. Conclusion

Le professeur mentionne aux élèves qu'à la prochaine leçon on va continuer la rédaction de notre texte et qu'on va aussi apprendre à le réviser pour l'améliorer.



# Leçon 6

(*Durée suggérée : une période*)

## Objectifs

1. L'élève rédigera son texte d'opinion à partir du plan élaboré à la leçon 5.
2. L'élève pourra vérifier son texte à l'aide des questions vues dans la leçon 3.

## Matériel

1. Une liste de questions de vérification de texte (A11)
2. Une feuille de révision pour le partenaire (A20)
3. Une acétate du texte "Ma saison préférée". (A3)

## Déroulement

### 1. Introduction

A. *Révision*

- Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris/fait lors de la leçon précédente. La dernière fois, nous avons appris comment l'auteur s'y prend pour construire ses paragraphes et vous avez élaboré un plan pour votre texte d'opinion.

B. *Partage de l'objectif*

- Aujourd'hui, vous allez prendre le temps de rédiger votre texte en suivant votre plan puis nous allons voir comment le réviser.

### 2. Développement

*A. La composition des textes d'opinion*

Donner aux élèves le temps nécessaire pour la rédaction.
Quelques élèves pourront lire leur composition.

*B. Démonstration par l'enseignant de la vérification des textes*

- Le professeur utilise l'acétate du texte "Ma saison préférée" et les questions de **vérification** de la leçon trois. Il se pose ces questions (à voix haute devant les élèves). Ensuite il fait ressortir quatre aspects positifs de ce texte et un

aspect qui a besoin d'amélioration.

- Est-ce que mon paragraphe d'introduction contient:
  - L'opinion?
  - Les trois raisons?

- Est-ce que les trois paragraphes suivants donnent des détails qui supportent les raisons?

- Est-ce que ma conclusion résume les idées présentées dans l'introduction?

- Est-ce qu'elle contient une prédiction et un commentaire personnel ?

- Est-ce que le titre est intéressant et va bien avec le thème du texte ?

*C. Application par les élèves du processus de vérification*

- Le professeur demande aux élèves de sortir l'annexe (9) de la leçon 3.

- Chaque élève vérifie d'abord son texte à partir de ces questions. Ensuite il fait vérifier son texte par un partenaire.

- Le partenaire lui fait quatre commentaires positifs et une suggestion d'amélioration (A 20).

- En tenant compte de la suggestion de son ami(e), l'élève fait les changements nécessaires pour améliorer son texte.

**3. Conclusion**

Quelques élèves peuvent lire le texte révisé de leur ami(e).

# Leçon 7

(*Durée suggérée : une période*)

## Objectifs

1. L'élève fera le plan du texte d'un(e) ami(e).
2. L'élève reconstituera un texte d'opinion dont les différentes phrases ont été mélangées.

## Matériel

1. Des copies du schéma (A2)
2. Une copie par élève des phrases du texte mélangées (A21)
3. Une feuille grand format pour chaque groupe de de travail sur laquelle les élèves vont coller les bandes du texte

## Déroulement

### 1. Introduction

A. *Révision*

- Demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont fait lors de la leçon précédente. Quelques volontaires pourraient partager leur texte.

B. *Partage de l'objectif*

- Aujourd'hui, vous allez lire le texte d'un(e) ami(e) et vous allez essayer d'en faire le plan. Ensuite, vous allez m'aider à reconstituer un texte dont les phrases ont été toutes mélangées par mon ordinateur. Ca sera un peu comme remettre ensemble les morceaux d'un casse-tête.

### 2. Développement

A. *La création du plan du texte d'un ami*

L'élève lit attentivement le texte que son ami(e) a composé lors de la leçon 6. Dans le schéma vide, il essaie de reproduire le plan qu'il/elle a suivi. Ensuite, il peut comparer son plan à celui de son ami(e) et les deux peuvent discuter des

ressemblances et des similarités.

*B. L'activité de casse-tête (renforcement)*

- Mettre les élèves en petits groupes. Leur donner les phrases mélangées d'un texte d'opinion (A 21). Leur dire de les lire attentivement, de les découper et d'essayer de les coller, les unes à la suite des autres pour que le **texte fasse du sens**, sur la feuille créée à cet effet.

## 3. Conclusion

Faire lire le texte par quelques groupes et discuter de la raison des différentes combinaisons possibles.

# Leçon 8

(*Durée suggérée : une période*)

## Objectifs

1. L'élève planifiera un autre texte d'opinion.
2. L'élève rédigera son texte en suivant son plan.
3. L'élève révisera son texte à l'aide des questions de la leçon 3.

N.B: A cette étape, l'élève réalisera les tâches de façon **autonome**.

## Matériel

1. La liste de questions de planification (A9) et de vérification (A11)
2. Des copies du schéma (A2)
3. Des feuilles lignées pour la rédaction.

## Déroulement

### 1. Introduction

A. *Révision*

- Demander aux élèves d'expliquer brièvement ce qu'ils ont appris au sujet de la planification et de la rédaction d'un texte d'opinion lors de cette unité.

B. *Partage de l'objectif*

- Aujourd'hui, vous allez planifier un autre texte d'opinion à l'aide du schéma et des questions de planification. Ensuite vous allez le rédiger en suivant votre plan. Enfin, vous allez le vérifier à l'aide des questions de vérification.

### 2. Développement

*La composition des textes d'opinion*

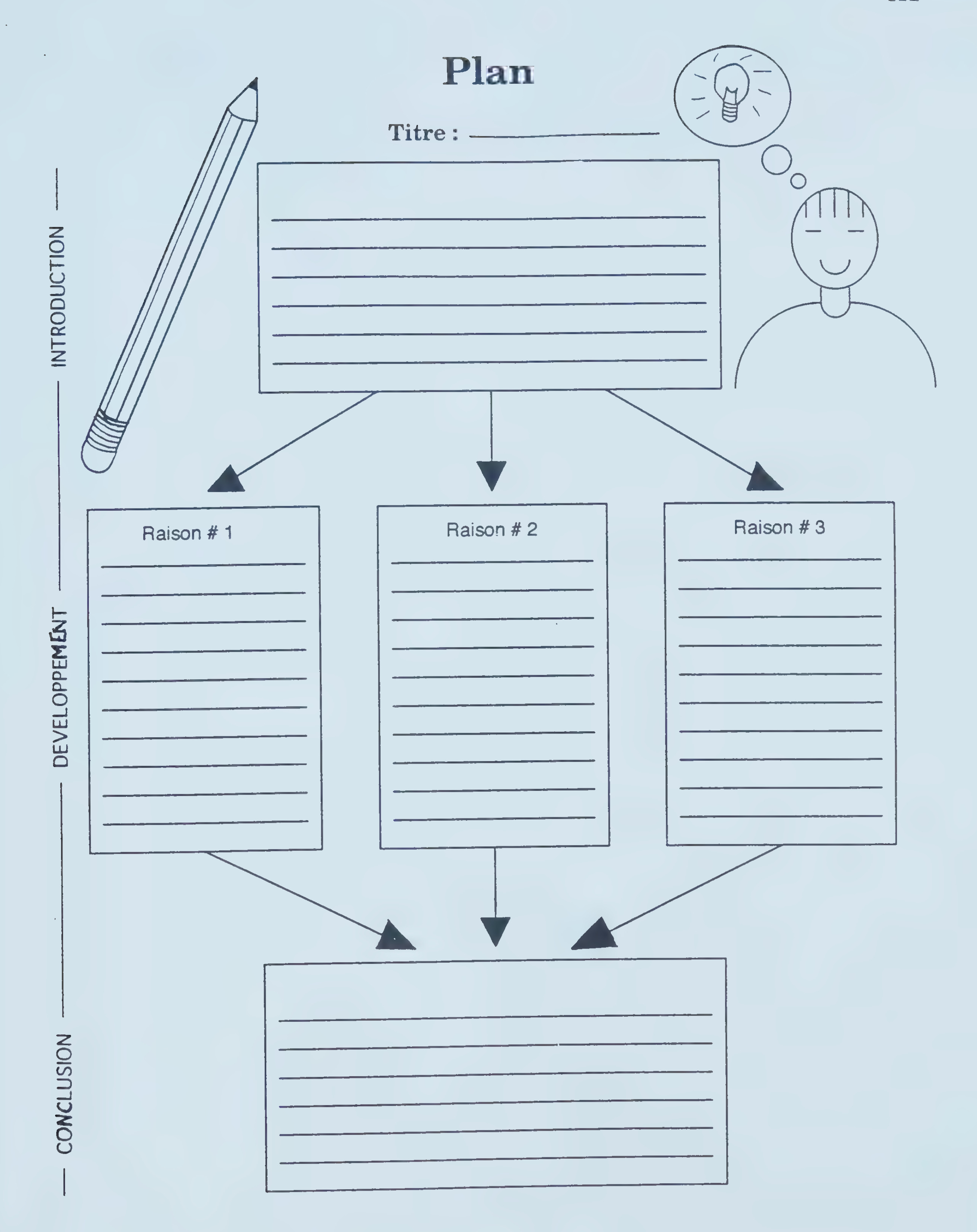
- Dire aux élèves de travailler individuellement.

### 3. Conclusion

Quelques volontaires pourraient lire leur texte et les autres pourraient leur faire des commentaires positifs.
Le professeur ramasse le brouillon du plan et la composition et les évalue de façon formative ou sommative.

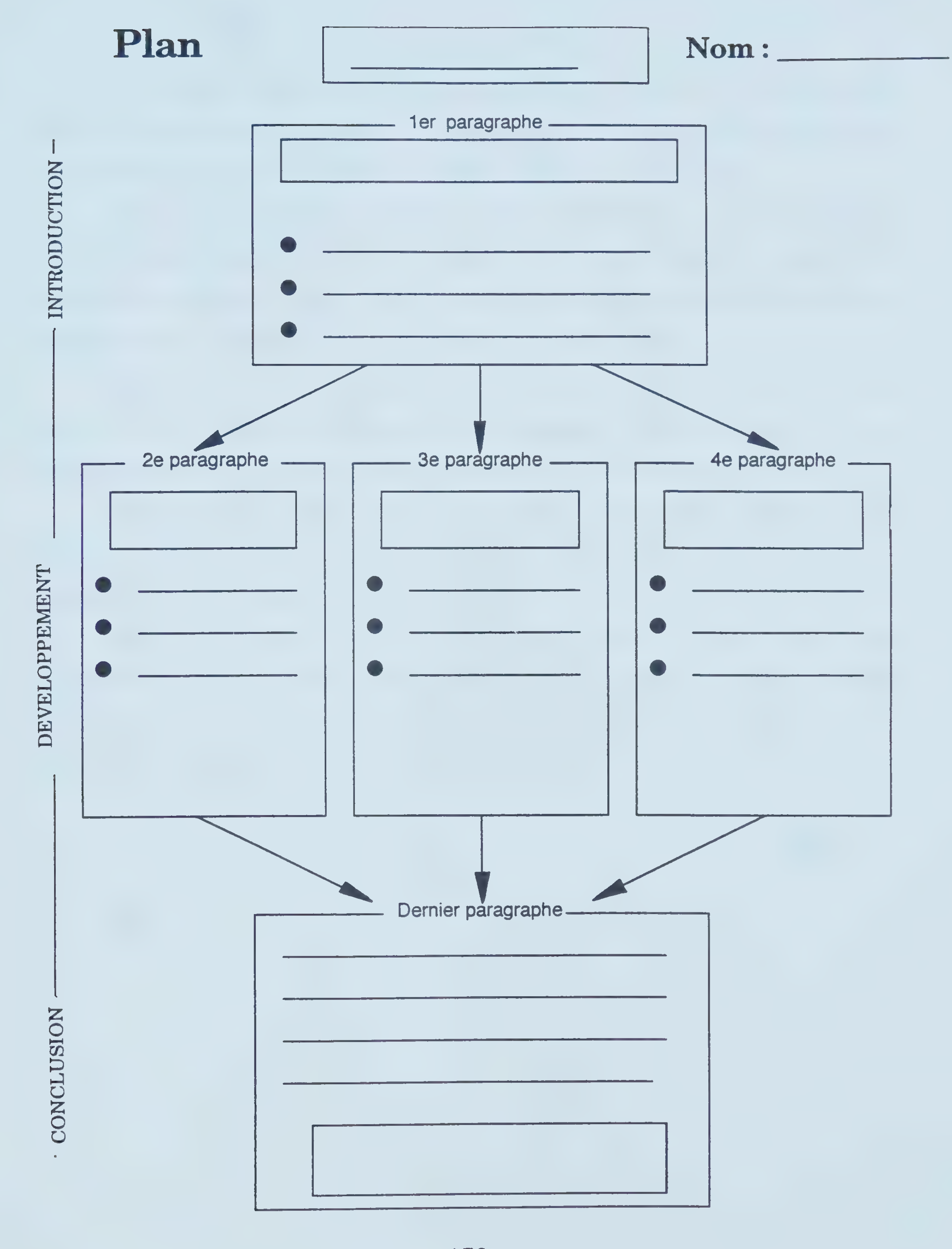
# Plan

Titre : ________________



INTRODUCTION
Raison # 1
Raison # 2
Raison # 3
DEVELOPPEMENT
CONCLUSION

A2


Plan
Nom :
1er paragraphe
2e paragraphe
3e paragraphe
4e paragraphe
Dernier paragraphe
INTRODUCTION
DEVELOPPEMENT
CONCLUSION



# Ma saison préférée

Je trouve que l'hiver est la meilleure saison. Il y a bien des choses que j'aime durant cette saison, mais les choses que j'aime le plus sont: les sports d'hiver, les fêtes d'hiver et le froid!

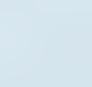
Tu seras peut-être surpris que le froid est une des raisons pour lesquelles j'aime l'hiver, mais c'est que j'aime vraiment voir tomber la neige. J'aime bien aussi les journées ensoleillées d'hiver. Et elles sont souvent les journées les plus froides.

En parlant de la neige, j'aime faire des sports d'hiver. J'aime faire du ski, patiner et jouer dans la neige. Cette année, j'ai aussi commencé à apprendre à faire de la planche à neige.

Finalement, j'aime les fêtes d'hiver, surtout la fête de Noël. Non seulement je reçois des cadeaux, mais nous allons chez mes grand-parents. Et là, je m'amuse bien !

Même si bien du monde pense que l'hiver dure trop longtemps, moi je l'aime jusqu'au dernier flocon de neige. L'hiver me permet de participer à mes sports préférés, de fêter avec la famille et d'apprécier la beauté de la nature.









# Plan

Ma saison préférée

**Nom :** ____________

Corrigé
leçon 1

INTRODUCTION

1er paragraphe

L'hiver est la meilleure saison

- Les sports
- Les fêtes
- Le froid

DEVELOPPEMENT

2e paragraphe

Le Froid

- La jolie neige
- Le soleil
- 

3e paragraphe

Les sports

- Skier
- Patiner
- Faire planche à neige

4e paragraphe

Les Fêtes

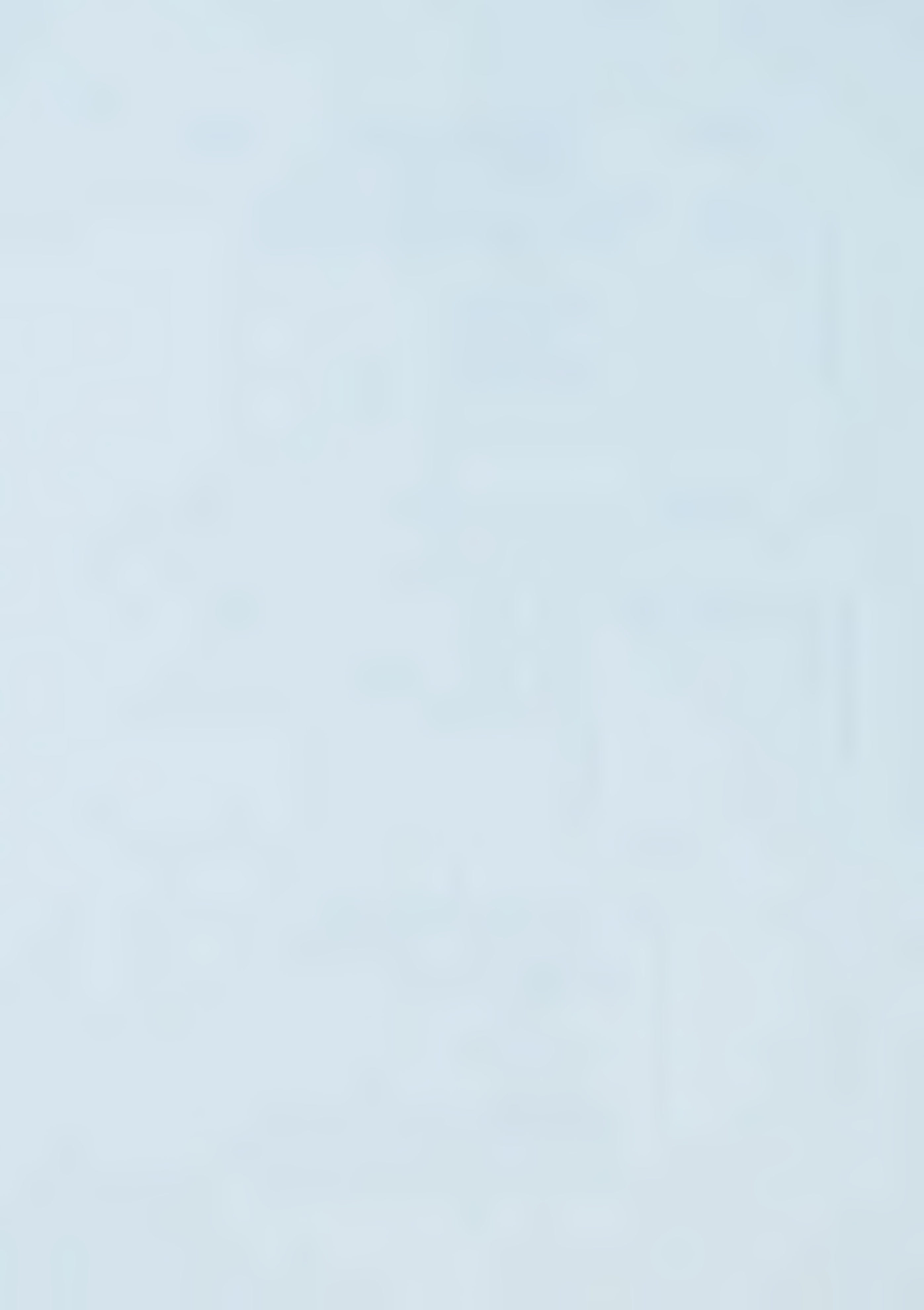
- Noël
- 
- 

CONCLUSION

Dernier paragraphe

J'aime l'hiver : les sports, les fêtes, la nature.

Les autres pensent que l'hiver dure trop longtemps



# Salut le printemps!

Parmi les quatre saisons, le printemps est ma préférée. J'aime le temps qu'il fait, les petites fleurs qui poussent et la nouvelle mode.

Une chose que les gens aiment bien au sujet du printemps c'est la chaleur. Après un long hiver, qui n'est pas content de se réchauffer? Même les oiseaux chantent de joie! Et voilà une autre raison pour laquelle j'aime cette saison.

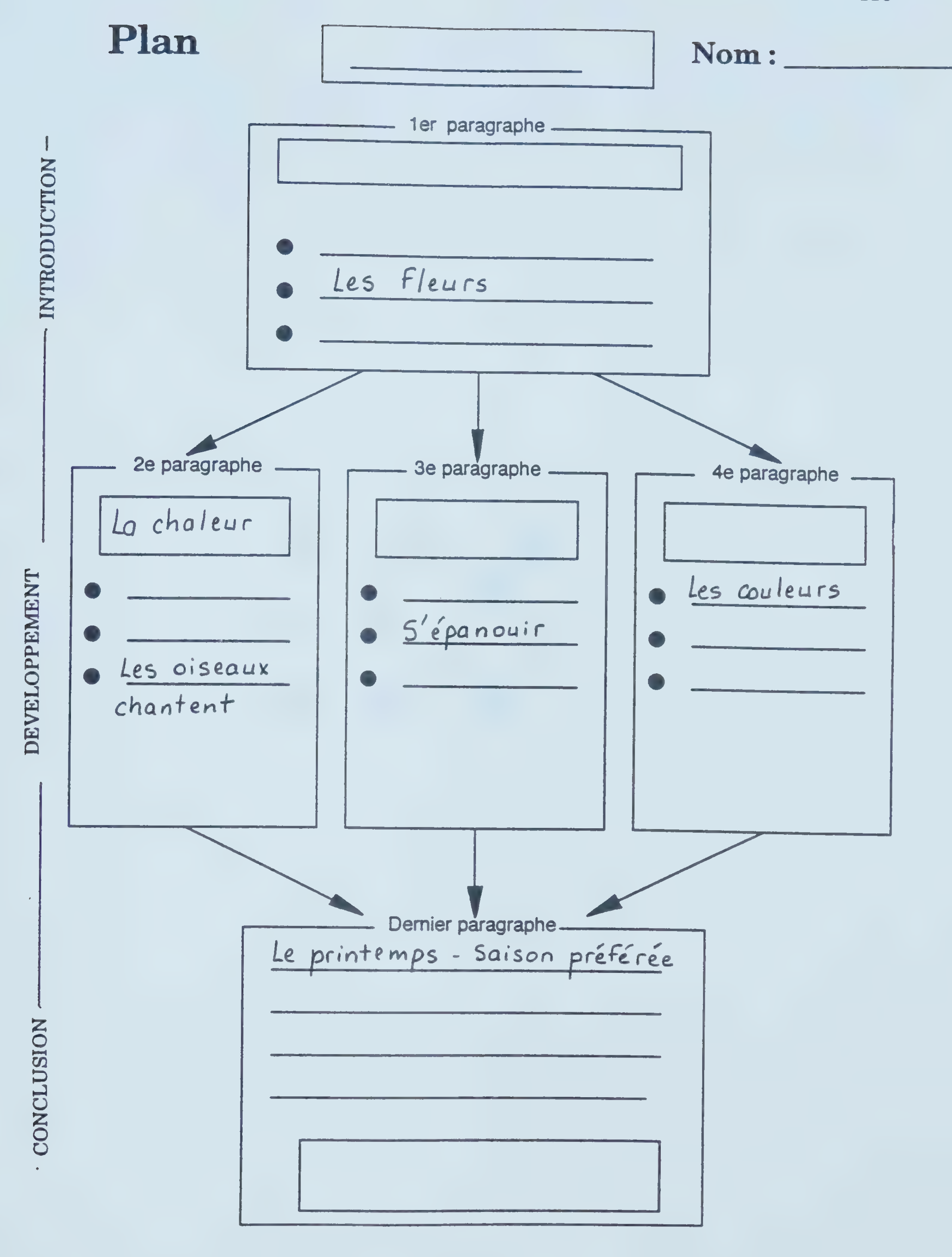
Encore une autre raison pour laquelle je préfère le printemps, c'est que j'adore les fleurs! Ma mère aussi adore les fleurs et on les plante ensemble. Quel plaisir de les voir s'épanouir ! Après un hiver sombre, ça fait tellement de bien d'être entouré de belles couleurs.

Finalement, j'aime les couleurs vives de la nouvelle mode. Avant Pâques, ma mère et moi, allons ensemble au mall pour lécher les vitrines. J'ai tellement hâte de voir les nouveaux vêtements!

Ainsi, la chaleur, les couleurs et les vêtements font du printemps ma saison préférée. La seule chose que je n'aime pas c'est que tout le monde parle du hockey pendant la saison des "playoff."






Plan
Nom :
INTRODUCTION
DEVELOPPEMENT
CONCLUSION
1er paragraphe
Les Fleurs
2e paragraphe
La chaleur
Les oiseaux chantent
3e paragraphe
S'épanouir
4e paragraphe
les couleurs
Dernier paragraphe
Le printemps - Saison préférée

# L'automne

J'aime l'automne. C'est la meilleure saison. Une raison que j'aime l'automne c'est les feuilles. Parce qu'il fait beau, tu peux faire des choses amusantes.

L'automne, c'est en septembre et octobre. C'est pourquoi, j'aime septembre.





# Plan

L'automne

**Nom :** ______

Corrigé
leçon 2

INTRODUCTION

1er paragraphe

L'automne est la meilleure saison

} L'auteur donne son opinion

- Les feuilles
- Faire des choses amusantes

} L'auteur donne deux raisons

- ?

} Il manque une troisième raison

DÉVELOPPEMENT

2e paragraphe

?

3e paragraphe

?

4e paragraphe

?

AUCUNE RAISON N'EST DÉVELOPPÉE

CONCLUSION

Dernier paragraphe

L'automne c'est en septembre et octobre.

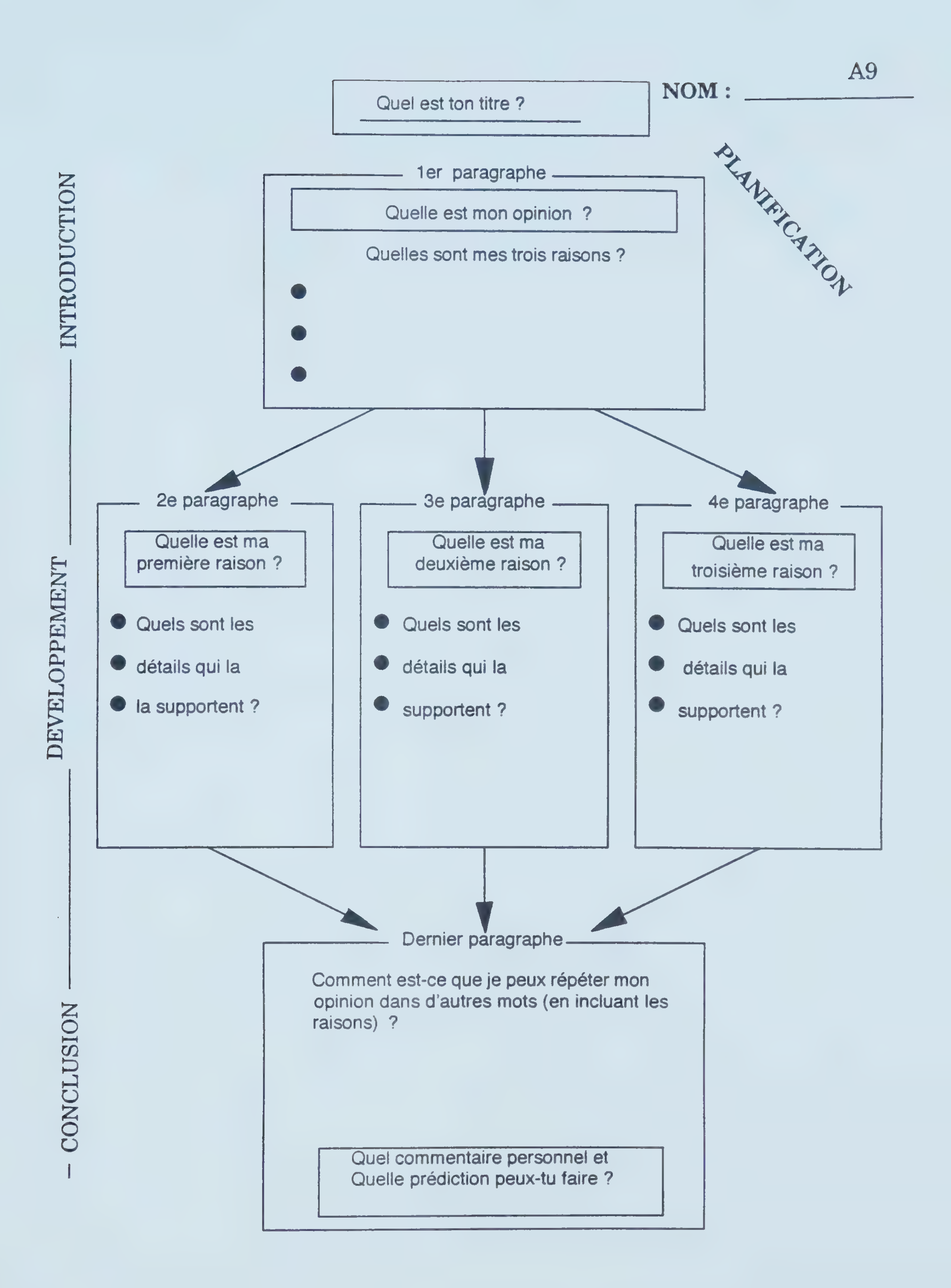
} Commentaire vague

C'est pourquoi j'aime septembre

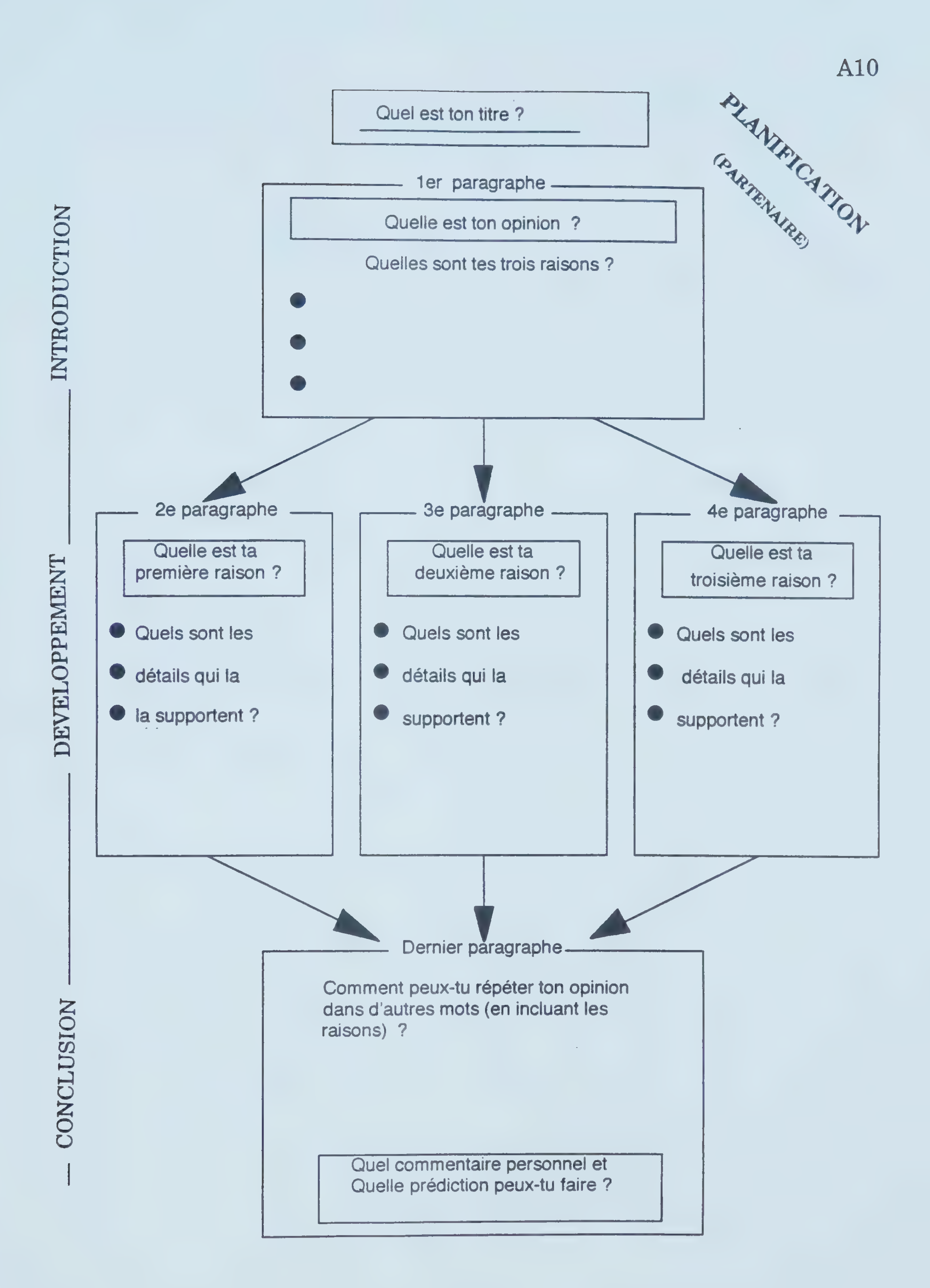
} Le lien avec la phrase précédente n'est pas logique. Par ailleurs, l'auteur parle de son mois préféré et non de sa saison préférée.



A9


NOM :
Quel est ton titre ?
PLANIFICATION
INTRODUCTION
1er paragraphe
Quelle est mon opinion ?
Quelles sont mes trois raisons ?
DEVELOPPEMENT
2e paragraphe
Quelle est ma première raison ?
Quels sont les
détails qui la
la supportent ?
3e paragraphe
Quelle est ma deuxième raison ?
Quels sont les
détails qui la
supportent ?
4e paragraphe
Quelle est ma troisième raison ?
Quels sont les
détails qui la
supportent ?
CONCLUSION
Dernier paragraphe
Comment est-ce que je peux répéter mon opinion dans d'autres mots (en incluant les raisons) ?
Quel commentaire personnel et
Quelle prédiction peux-tu faire ?




PLANIFICATION
(PARTENAIRE)
Quel est ton titre ?
1er paragraphe
Quelle est ton opinion ?
Quelles sont tes trois raisons ?
INTRODUCTION
2e paragraphe
Quelle est ta première raison ?
Quels sont les
détails qui la
la supportent ?
3e paragraphe
Quelle est ta deuxième raison ?
Quels sont les
détails qui la
supportent ?
4e paragraphe
Quelle est ta troisième raison ?
Quels sont les
détails qui la
supportent ?
DEVELOPPEMENT
Dernier paragraphe
Comment peux-tu répéter ton opinion dans d'autres mots (en incluant les raisons) ?
Quel commentaire personnel et
Quelle prédiction peux-tu faire ?
CONCLUSION



NOM : ______________

VERIFICATION

INTRODUCTION

Est-ce que mon titre est intéressant ? ☐ oui ☐ non

1er paragraphe

Est-ce que mon paragraphe d'introduction contient :

| | Oui | Non |
|---|---|---|
| - Mon opinion ? | ☐ | ☐ |
| - Mes trois raisons ? | ☐ | ☐ |

DEVELOPPEMENT

2e paragraphe

Est-ce que j'ai bien donné ma 1ère raison ? ☐ Oui ☐ Non

Est-ce que j'ai donné des détails pour supporter ma raison # 1 ?

☐ Oui ☐ Non

3e paragraphe

Est-ce que j'ai bien donné ma 2è raison ? ☐ Oui ☐ Non

Est-ce que j'ai donné des détails pour supporter ma raison # 2 ?

☐ Oui ☐ Non

4e paragraphe

Est-ce que j'ai bien donné ma 3è raison ? ☐ Oui ☐ Non

Est-ce que j'ai donné des détails pour supporter ma raison # 3 ?

☐ Oui ☐ Non

- CONCLUSION

Dernier paragraphe

Est-ce que dans ma conclusion, je résume bien les trois idées de mon introduction ?

☐ Oui ☐ Non

Ai-je fait un commentaire personnel et une prédiction ? ☐ Oui ☐ Non

C'est la fin de l'année scolaire !

L'été, c'est la meilleure saison! Je l'aime beaucoup et j'ai vraiment hâte qu'elle commence!

Une chose que j'aime faire c'est jouer dehors. J'aime bien jouer au baseball. Tu ne peux certainement pas faire ça en hiver!

Une autre chose que j'aime beaucoup faire est voyager. En août, quand mon père prend ses vacances on s'en va en Colombie-Britannique. J'aime bien passer la nuit à Jasper. C'est un endroit cool.

L'été c'est la meilleure saison. J'aimerais déménager dans un endroit plus chaud.



A 13

# Plan

C'est la fin de l'année scolaire !

**Nom :** ____________

Corrigé leçon 3

INTRODUCTION

1er paragraphe

L'été c'est la meilleure saison

- Pas d'énumération de
- raisons
- ____________

DEVELOPPEMENT

2e paragraphe

Jouer dehors

- Baseball
- Pas en hiver
- ____________

3e paragraphe

Voyager

- Colombie-Bri-
- tannique
- Jasper

4e paragraphe

?

- ____________
- ____________
- ____________

CONCLUSION

Dernier paragraphe

L'été est la meilleure saison

____________

____________

____________

Déménager

Problème : l'opinion de départ est reformulée exactement de la même façon que dans l'introduction

Bon commentaire personnel

**Liste de titres de composition suggérés pour la leçon 3**

1. Tous les élèves devraient apporter un animal domestique à l'école chaque jour.
2. Il devrait être obligatoire pour réussir sa sixième année d'avoir fait "The Mind-bender", "The Drop of Doom" et "The Sky-Screamer" à West Edmonton Mall.
3. Le port des patins à roulettes devrait être obligatoire à l'école.
4. On ne devrait écrire qu'avec des crayons de cire.
5. Tout le monde devrait se déplacer à cheval plutôt qu'en voiture.
6. On devrait creuser un canal à travers les Rocheuses pour que les eaux de l'océan Pacifique coulent jusqu'en Alberta.
7. Les cours de mathématiques devraient avoir lieu dans une piscine à vagues.
8. Les cours de français devraient avoir lieu dans le train du Fort Edmonton.
9. Tout le monde devrait avoir un clone pour faire ses tâches ménagères et ses devoirs.
10. Tout le monde devrait porter son costume de l'Halloween jusqu'à Noël.
11. On devrait lâcher des ours grizzly dans les parcs d'Edmonton.
12. Une semaine devrait comprendre huit jours.
13. Tout le monde devrait déménager dans une province différente chaque année.
14. En été, tous les enfants devraient habiter dans une tente.
15. On devrait installer sur le toit des autobus des sièges pour les enfants.
16. L'année scolaire devrait finir en avril.



## Construisons plus de pistes cyclables

Tout le monde aimerait ça s'il y avait encore plus de pistes cyclables. Ca serait plus sécuritaire et plus amusant pour tout le monde. Aussi, bien du monde économiserait de l'argent.

Premièrement, il y a la question de sécurité. Avec plus de pistes cyclables moins de gens seraient frappés par des autos. Aussi, les piétons seraient plus en sécurité parce qu'il y aurait moins de cyclistes sur les trottoirs.

Deuxièmement, les pistes cyclables sont amusantes. On peut les utiliser autant pour faire du patin à roulettes que pour faire du bicycle.

La troisième raison est que c'est économique. Même s'il faut dépenser de l'argent pour construire des pistes cyclables, ça côute moins cher qu'une autoroute. Pour faire du bicycle, on a pas à payer pour l'essence non plus.

En conclusion, si on avait plus de pistes cyclables, il y aurait moins de collision entre les bicyclettes et les autos. Aussi, plusieurs personnes épargneraient de l'argent et elles s'amuseraient davantage. En plus, je vous gage que plusieurs personnes laisseraient leur auto dans le garage et prendraient leur bicycle à la place.



## Liste de mots de transition

**Pour le développement:**

**Premièrement, ...**
**Deuxièmement, ...**
**Troisièmement, ...**

**En premier lieu, ...**
**En deuxième lieu, ...**
**En dernier lieu, ...**

**D'abord, ... / Tout d'abord, ...**
**Ensuite, ... / Puis, ...**
**Enfin, ... / Finalement, ...**

**A l'intérieur d'une phrase:**

**... ainsi que ...**
**... également**
**... aussi ...**
**... en plus**

**Dans la conclusion:**

**Ainsi,**
**Même si ...**
**En conclusion, ...**
**Pour terminer, ...**
**Pour conclure, ...**

## Sujets de composition suggérés

1. Il est plus intéressant de voyager en __[avion / train / autobus...]__.

2. D'ici un siècle, la vie au Canada sera *plus* agréable.

3. D'ici un siècle, la vie au Canada sera *moins* agréable.

4. Vivre en ville est plus amusant que vivre à la campagne.

5. Vivre à la campagne est plus amusant que vivre en ville.

6. Le plus jeune âge pour obtenir son permis de conduire devrait être quatorze ans.

7. Le plus jeune âge pour obtenir son permis de conduire devrait être dix-huit ans.

8. Le meilleur métier, c'est celui du ____________________.

9. Pourquoi vous devriez voter pour moi pour vous représenter comme ________.

Nom _______________

| | | Oui | Non |
|---|---|---|---|
| 1. | J'ai bien choisi mon sujet. | ☐ | ☐ |
| 2. | J'ai décidé de ma position. | ☐ | ☐ |
| 3. | J'ai écrit mes raisons avec des exemples. | ☐ | ☐ |
| 4. | J'ai décidé de l'ordre dans lequel j'allais présenter mes raisons. | ☐ | ☐ |
| 5. | Dans mon plan, on peut reconnaître: | | |
| | - l'introduction | ☐ | ☐ |
| | - les paragraphes de raison | ☐ | ☐ |
| | - la conclusion | ☐ | ☐ |

6. Je vais maintenant faire vérifier mon plan par mon professeur.

| | Oui | Non |
|---|---|---|
| 1. Le texte suit le plan d'un texte d'opinion. | ☐ | ☐ |
| 2. L'introduction présente l'opinion et les raisons. | ☐ | ☐ |
| 3. Les raisons sont bien élaborées. (Il y a des exemples) | ☐ | ☐ |
| 4. On peut voir de bons mots de transition. | ☐ | ☐ |

5. Selon moi, les quatre aspects positifs du texte de l'auteur sont:

*

*

*

*

6. D'après moi, l'auteur pourrait améliorer l'aspect suivant de son texte:

Et comme tout le monde le sait, l'hiver canadien est long et dur!

Il faut que tout le monde porte (à l'envers) une casquette de base-ball.

Finalement, il y a la question de la santé.

Premièrement, les gens qui portent une casquette sont plus à la mode.

Cela leur donnerait une meilleure estime de soi.

Comme ça tout le monde aurait l'air "cool", les boutiques de vêtements de sport gagneraient plus d'argent et moins de gens attraperaient la grippe.

Aujourd'hui, sans doute, moins que 10 % de la population porte une casquette.

Souvent, c'est parce qu'ils ont la tête nue.

A mon avis, on serait plus content si tout le monde portait une casquette.

Si tout le monde en portait une, les boutiques et les usines auraient beaucoup de travail à faire.

En outre, les hommes chauves seraient plus contents parce qu'ils ressembleraient plus aux autres.

Il faut porter une casquette!

Ensuite, l'achat des casquettes aiderait l'économie.

En conclusion, je pense que les Canadiens seraient plus à la mode et en meilleure santé s'ils portaient une casquette, et il y aurait plus d'emplois.

Chaque hiver, des millions de Canadiens attrapent la grippe.

Corrigé de l'activité A 20

1 Il faut porter une casquette!

2 Il faut que tout le monde porte (à l'envers) une casquette de base-ball.

3 Comme ça tout le monde aurait l'air "cool", les boutiques de vêtements de sport gagneraient plus d'argent et moins de gens attraperaient la grippe.

4 Premièrement, les gens qui portent une casquette sont plus à la mode.

5 En outre, les hommes chauves seraient plus contents parce qu'ils ressembleraient plus aux autres.

6 Cela leur donnerait une meilleure estime de soi.

7 Ensuite, l'achat des casquettes aiderait l'économie.

8 Aujourd'hui, sans doute, moins que 10 % de la population porte une casquette.

9 Si tout le monde en portait une, les boutiques et les usines auraient beaucoup de travail à faire.

10 Finalement, il y a la question de la santé.

11 Chaque hiver, des millions de Canadiens attrapent la grippe.

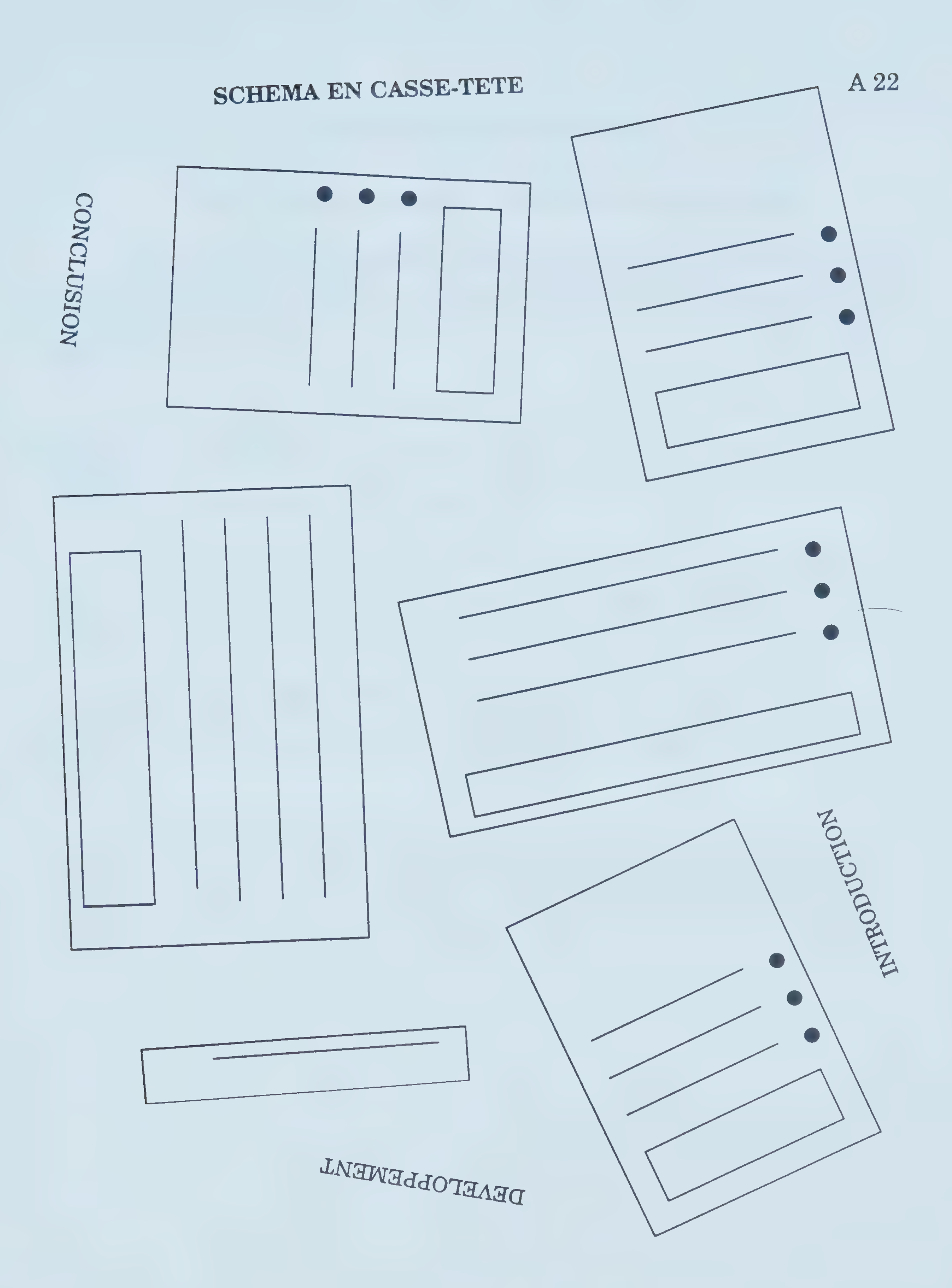
12 Souvent, c'est parce qu'ils ont la tête nue.

13 Et comme tout le monde le sait, l'hiver canadien est long et dur!

14/15 En conclusion, je pense que les Canadiens seraient plus à la mode et en meilleure santé s'ils portaient une casquette, et il y aurait plus d'emplois.

15/14 A mon avis, on serait plus content si tout le monde portait une casquette.

# SCHEMA EN CASSE-TETE



# CASSE-TETE VIVANT

## (1) La police montée, c'est une bonne idée

(2) La police d'Edmonton devrait patrouiller la ville à cheval. (3) Ces patrouilles rendraient notre ville moins dangereuse et plus amusantes. (4) Aussi, elles aideraient les gens à mieux apprécier nos policiers.

(5) Premièrement, tout le monde serait plus en sécurité. (6) Nous autres, d'abord, parce que les policiers se déplacent plus rapidement. (7) Et ensuite les policiers, parce que tout le monde respecte un gros cheval. (8) Pas vrai?

(9) Deuxièment, la ville d'Edmonton serait plus intéressante. (10) Un policier et son cheval, c'est une petite parade en miniature. (11) Tout le monde s'arrête pour les regarder passer.

(12) Finalement, quand les gens voient un cheval, ils s'arrêtent pour le flatter. (13) En même temps, il parlent au cavalier. (14) De cette façon, en très peu de temps, ils deviennent des amis.

(15) Voilà pourquoi on a besoin d'une troupe de police montée. (16) On aurait moins peur, plus de fun et beaucoup de nouveaux amis à quatre pattes. (17) J'aime bien l'idée d'une police montée. (18) Les seuls mécontents, ça serait les criminels!

# Annexe G





## SUJETS DE COMPOSITION
## POSTTEST

1. Pour fêter la fin de l'année scolaire ton professeur propose de faire une excursion. Voici quelques possibilités: musée, zoo, ferme, piscine de vagues, parc aquatique à West Edmonton Mall, Fort Edmonton, "bowling", golf, picnic chez ton professeur ou autres.

Choisis une excursion qui te plairait beaucoup. Puis, écris un texte en utilisant **trois bons arguments** pour **convaincre** ton professeur et tes ami(e)s que ton choix est le meilleur. Ton texte va aider la classe à prendre une décision.

2. Un(e) de tes amis(es) a commencé à fumer. Essaie de le/la convaincre d'arrêter de fumer. Utilise trois bons arguments.





# Annexe H

GRILLE DE CORRECTION # 1

**PRE-TEST ET POSTTTEST: grille d'évaluation du *plan***

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Les paragraphes planifiés sont visuellement évidents | 0 1 2 |
| 2. | Les paragraphes sont placés en ordre (Introduction, développement et conclusion) | 0 1 2 |
| 3. | Les trois paragraphes de raison respectent l'ordre des raisons annoncées dans l'introduction | 0 1 2 |
| 4. | Dans la conclusion, les raisons sont reprises dans le même ordre que dans l'introduction | 0 1 2 |
| 5. | Les cinq paragraphes du plan ont été écrits en abrégé | 0 1 2 3 4 5 |
| 6. | L'élève a bien écrit sur le sujet proposé | 0 1 |
| 7. | Dans l'introduction (paragraphe # 1): /4 | |
| | 7a) L'opinion est énoncée | 0 1 |
| | 7b) Les trois raisons sont énoncées | 0 1 2 3 |
| 8. | Dans le paragraphe de la raison # 1 (paragraphe # 2): /4 | |
| | 8a) Raison # 1 est énoncée | 0 1 |
| | 8b) Raison # 1 est supportée par des détails pertinents | 0 1 2 3 |
| 9. | Dans le paragraphe de la raison # 2 (paragraphe # 3): /4 | |
| | 9a) Raison # 2 est énoncée | 0 1 |
| | 9b) Raison # 2 est supportée par des détails pertinents | 0 1 2 3 |
| 10. | Dans le paragraphe de la raison # 3 (paragraphe # 4): /4 | |
| | 10a) Raison # 3 est énoncée | 0 1 |
| | 10b) Raison # 3 est supportée par des détails pertinents | 0 1 2 3 |
| 11. | Dans la conclusion (paragraphe # 5): /5 | |
| | 11a) Les trois raisons sont mentionnées | 0 1 2 3 |
| | 11b) Le commentaire personnel est évident | 0 1 |
| | 11c) La prédiction est évidente | 0 1 |
| | Total : | / 35 |

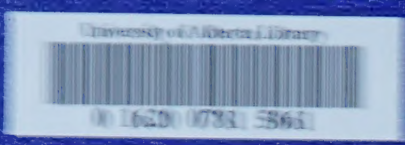
# Annexe I

GRILLE DE CORRECTION # 2

## PRE-TEST ET POSTTTEST : grille d'évaluation du *texte*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | L'élève respecte l'intention de communication et écrit sur le sujet proposé | 0 | 1 | 2 | |
| 2. | Il y a des mots de transition à l'intérieur des paragraphes | 0 | 1 | 2 | |
| 3. | Le texte est divisé en cinq paragraphes suivant l'ordre du schéma (présence de l'alinéa) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. | Il y a un titre qui représente bien le thème central | 0 | 1 | 2 | |
| 5. | Tout le texte est écrit en phrases complètes | 0 | 1 | 2 | |
| 6. | Dans l'introduction (paragraphe # 1): /4 | | | | |
| | 6a) L'opinion est énoncée | 0 | 1 | | |
| | 6b) Les trois raisons (planifiées) sont clairement énoncées et distinctes les unes des autres | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. | Dans le développement (paragraphe # 2): /5 | | | | |
| | 7a) La raison # 1 est présentée avec un mot de transition | 0 | 1 | 2 | |
| | 7b) La raison # 1 est élaborée avec des détails pertinents | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. | Dans le développement (paragraphe # 3): /5 | | | | |
| | 8a) La raison # 2 est présentée avec un mot de transition | 0 | 1 | 2 | |
| | 8b) La raison # 2 est élaborée avec des détails pertinents | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. | Dans le développement (paragraphe # 4): /5 | | | | |
| | 9a) La raison # 3 est présentée avec un mot de transition | 0 | 1 | 2 | |
| | 9b) La raison # 3 est élaborée avec des détails pertinents | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. | Dans la conclusion (paragraphe # 5): /5 | | | | |
| | 10a) Il y a un mot de transition | 0 | 1 | | |
| | 10b) Les trois raisons sont résumées dans d'autres mots | 0 | 1 | 2 | |
| | 10c) Le commentaire personnel et la prédiction sont évidents | 0 | 1 | 2 | |

TOTAL: /35




B45244